ISSN 3051-7036

Sêbê non
Linguagens

REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 1, ANO 2025

USTP UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
Faculdade de Ciências e Tecnologias

IGR Instituto Guimarães Rosa

CAMÕES CENTRO DE LÍNGUA PORTUGUESA PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

clup Centro de Linguística da Universidade do Porto

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Sêbê non
Linguagens
REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 1, ANO 2025

UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
Faculdade de Ciências e Tecnologias

IGR
Instituto Guimarães Rosa

CAMÕES
CENTRO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FICHA TÉCNICA
Linguística
Revista Científica Sêbê Non Linguagens
Vol. 1, 2025

ISSN: ISSN 3051-7036
ISSN digital:

Periodicidade: anual

Organizadores:
João Gabriel Morais
Jovania Maria Perin Santos
Beatriz de Castro Afonso
Isabel Margarida Duarte

Editor:
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Capa:
Jovania Maria Perin Santos

Os artigos publicados foram sujeitos a "peer review".

Esta edição é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia I.P. - Centro de Linguística da Universidade do Porto: UID/00022.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alexandra Ferreira (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)
Alexandra Pinto (Centro de Linguística da Universidade do Porto/ Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)
Ana Madeira (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – NOVA FCSH, Portugal)
Ana Rita Pina (Université de Toulouse Jean Jaurès, França)
Ana Sofia Silva (Centro de Linguística da Universidade do Porto)
Ana Zandwais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Ângela Carvalho (Centro de Linguística da Universidade do Porto/ Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)
Beatriz de Castro Afonso (Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Beatriz Moreira de Oliveira (Universidade de Aveiro, Portugal)
Bernardino Valente Calossa (Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Angola)
Carina Merkle (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil)
Celso Hotz (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil)
Daniela Sousa (Universidade Mohammed V, Marrocos)
Diovigílio Constantino (Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Fátima Cezarin dos Santos (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil)
Fernanda Baldin (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil)
Isabel Margarida Duarte (Centro de Linguística da Universidade do Porto/ Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)
Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta/ Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Portugal)
Iva Svobodová (Universidade de Masaryk, Brno, República Checa)
Jessica Bandeira (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
João Carlos Furtado (UNESPAR – Paranavaí, Brasil)
João Gabriel Morais (Centro de Língua Portuguesa, Camões, I.P., de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
João Veloso (Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Faculdade de Letras da Universidade de Macau, Portugal/China)
Jovania Perin Santos (Leitorado do Instituto Guimarães Rosa na Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Leonor Santos (Projeto ERGUES – Ensino e Reforma da Governação Educativa em São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Loremi Loregian-Penkal (Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Brasil)
Manuel Neto (Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Maria de Fátima Outeirinho (Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa/ Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)
Marlene José (Biblioteca Nacional de São Tomé e Príncipe/ Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe)
Rui Sousa Silva (Centro de Linguística da Universidade do Porto/ Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)
Sofia Martinho (Universidade de Leeds, Reino Unido)
Sónia Valente Rodrigues (Reitoria da Universidade do Porto/ Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal)
Sweder Souza (Faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA-Brasil/ Programa de Pós-Graduação em Letras - PPG-Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR-Brasil/ Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro - CIDTFF-UA-Portugal)
Tjerk Hagemeijer (Centro de Linguística da Universidade de Lisboa/ Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal)
Valdilena Rammé (Universidade Federal do Ceará, Brasil)
Veronica Manole (Universidade Babes-Bolyai, Roménia)
Yvonne Hendrich (Universidade Johannes Gutenberg – Universidade de Mainz, Alemanha)

Sumário

Apresentação, *06*

Secção: Reflexões sobre o Português como Língua Materna

Metodologias ativas e sua importância para a inovação do ensino: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa em STP
*Jelson da Trindade, Jovania Maria Perin Santos, **17***

O recurso aos LMOOC na formação inicial de professores em países em vias de desenvolvimento: uma experiência em São Tomé e Príncipe
*João Gabriel Morais, Ana Sofia Meneses-Silva, Isabel Margarida Duarte, Ângela Carvalho, Fátima Silva, **43***

O jogo *Baga Soya*|panela de estórias: um recurso educativo para a produção escrita de texto narrativo
*Maria Daniela Pereira de Sousa, Paloma M. D`Apresentação da Cruz, **74***

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em ação na aula de Língua Portuguesa: pistas rumo à inovação pedagógica em São Tomé e Príncipe
*Dismael de Ceita Fernandes , João Gabriel Morais, **105***

A produção escrita e as competências linguísticas dos alunos da 12.ª classe da Região Autónoma do Príncipe
*Rosa Maria Faneca, **140***

Incoerências no emprego das formas de tratamento: uma análise dos enunciados de provas elaboradas por professores angolanos
*Fidel Fernando, **170***

Secção: Reflexões sobre o Português e Línguas Nativas como Língua Não Materna

Ensino do Português como segunda língua na perspetiva dos professores: um estudo de caso em Santa Catarina, São Tomé (STP)
Maria Daniela, Jaquilza Ceita Gomes, ***194***

Português como língua não materna em São Tomé: contribuições para a formação de professores e elaboração de recursos didáticos
Lúcio António Viegas, Jovania Maria Perin Santos, ***224***

As línguas nativas de São Tomé e Príncipe como línguas de herança
Tjerk Hagemeijer, ***250***

A competência metafórica de falantes de PLNM (São Vicente-CV)
Sofia Santos, ***276***

A produção de conteúdo digital no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna pela abordagem educomunicativa
Renata Almeida, Ângela Carvalho, Cátia Silva, ***300***

Repensar o ensino de PLE: Migrações, desigualdades e sustentabilidade em ação
Paula Pessanha Isidoro, ***324***

Secção Literatura

A cultura literária como sistema integrado de conhecimentos
Manuel Neto, ***363***

Políticas públicas e a promoção da leitura: o papel da formação continuada de professores
Vanessa Ramos, ***383***

Secção Varia

Desafios do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras em São Tomé e Príncipe - o caso do Inglês e do Alemão: convite para reflexão e ação
Diana Jordão da Cruz, ***403***

O acesso à educação bilingue de aprendentes surdos em Portugal
Ana Rita Pina, ***446***

Português e variação: reflexão crítica partindo do discurso do Primeiro-Ministro de Portugal no Dia Mundial da Língua Portuguesa
Violeta Alves Magalhães, ***468***

A tradução nos serviços de imigração: comparação da tradução dos websites do SEF e da AIMA
Daniela Rodrigues, ***501***

O crioulo do Sri Lanka e as suas propriedades fonológicas
Mariana Pinto, ***524***

Apresentação

A revista *Sêbê Non Linguagens* é um periódico da responsabilidade da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (FCT-USTP), em parceria com o Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões em São Tomé e Príncipe, com o Leitorado brasileiro do Instituto Guimarães Rosa em São Tomé e com o Centro de Linguística da Universidade do Porto. Esta publicação almeja acolher artigos de autores das mais diversas esferas socioculturais que apresentem um contributo significativo para a dinamização da investigação sobre linguagem não só em São Tomé e Príncipe, mas em todos os territórios da CPLP.

O nome "Sêbê Non Linguagens" é inspirado na expressão em crioulo forro são-tomense para "nosso saber", saber este que se materializa nesta revista científica, que é a primeira do arquipélago na área das Humanidades. Este periódico anual, que se pretende abrangente e aberto a contribuições advindas das áreas dos estudos linguísticos, didáticos, culturais e literários, procura, assim, colocar São Tomé e Príncipe no mapa da investigação mundial de modo a possibilitar um intercâmbio profícuo entre especialistas cujo interesse comum seja o estudo da língua portuguesa, dos crioulos de base lexical portuguesa e dos artefactos culturais e literários advindos do espaço lusófono. Tendo em mente a pluralidade existente no seio da Lusofonia, nesta revista, o português é considerado sob uma perspetiva pluricêntrica, tendo os autores sido convidados a expressarem-se na sua variedade.

O presente volume inclui 19 artigos, que estão distribuídos em 4 secções: **Reflexões sobre o Português como Língua Materna, Reflexões sobre o Português e Línguas Nativas como Língua Não Materna, Literatura e Varia**. A primeira secção, Reflexões sobre o Português como Língua Materna, é composta por 6 trabalhos, os quais refletem, essencialmente, sobre o ensino da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe (STP) e em Angola. A segunda contém 6 artigos, os quais abordam temáticas relacionadas com o lugar das línguas nativas no espetro linguístico são-tomense e a Didática do Português como Língua Não Materna em vários polos onde o ensino da língua portuguesa prolifera. A secção Literatura contém dois artigos, que refletem sobre a importância social e formativa de uma educação literária mais consciente e sensível às questões do mundo atual. Por último, a secção Varia contém 5 artigos.

Secção: Reflexões sobre o Português como Língua Materna

O primeiro artigo, com título **Metodologias ativas e sua importância para a inovação do ensino: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa em STP**, descreve a aplicação de práticas de ensino de Língua Portuguesa de acordo com metodologias ativas. Assume, assim, como finalidade contribuir para o avanço e a atualização das práticas pedagógicas em vigor no arquipélago. O artigo procede, primeiramente, a uma descrição das Metodologias Tradicionais ou Passivas, para então, argumentar em torno da aplicação de práticas mais atualizadas, que colocam os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os autores

propõem a realização de tarefas que instigam os alunos a desenvolver a sua consciência linguística. Os autores partilham ainda um material didático da sua autoria como referência prática, uma vez que este contém atividades que mobilizam o conhecimento de forma ativa.

Com título **O recurso aos LMOOC na formação inicial de professores em países em vias de desenvolvimento: uma experiência em São Tomé e Príncipe**, o segundo artigo desta secção visa refletir sobre a adaptabilidade dos *Language Massive Open Online Course* (LMOOC) ao contexto de formação inicial docente em países em vias de desenvolvimento. Os autores começam por descrever brevemente o contexto multilingue são-tomense e as práticas de ensino em vigor no arquipélago. Constatando que estas práticas não incentivam a compreensão da macroestrutura textual nem uma reflexão consciente e crítica sobre géneros textuais e príncipios de intertextualidade, os investigadores lançam pistas de exploração de alguns conteúdos relacionados com o domínio da Linguística Textual a partir de materiais online produzidos no âmbito de um LMOOC, inicialmente concebido para atender aos desafios com os quais um estudante eslavófono se poderia confrontar aquando de uma experiência de intercâmbio em Portugal. Através de exemplos concretos, os autores comprovam que, com a devida adaptação, alguns dos conteúdos audiovisuais propostos no LMOOC supramencionado podem revelar-se ferramentas instrucionais interessantes para a formação inicial de professores de Português como Língua Materna em São Tomé e Príncipe.

Tal como o primeiro artigo, o terceiro, com título **O jogo *Baga Soya*|panela de estórias: um recurso educativo para a produção**

escrita de texto narrativo, também decorre de um trabalho colaborativo entre uma professora e um(a) aluno(a). As autoras partilham um estudo levado a cabo no âmbito de uma monografia realizada na FCT-USTP, com a finalidade de verificar o potencial de utilização em sala de aula de um jogo presente em STP, o *Baga Soya*, como recurso para a compreensão da estrutura narrativa. O trabalho conclui que o jogo favorece o envolvimento e a cooperação entre os colegas e, ainda, incentiva uma participação ativa na construção do conhecimento. O estudo realizado pelas autoras contribui, por conseguinte, muito significativamente para a ampliação das estratégias de ensino de leitura e de produção textual, estimulando, paralelamente, a valorização da cultura local.

O artigo intitulado **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em ação na aula de Língua Portuguesa: pistas à inovação pedagógica em São Tomé e Príncipe** apresenta uma proposta didática gamificada na qual os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o ensino de Língua Portuguesa se intersetam. A proposta didática é passível de aplicação em turmas de sétima e de oitava classe do Ensino Básico no contexto de STP. Este artigo almeja, deste modo, contribuir para um progresso e uma atualização do ensino no arquipélago, considerando a realidade e os centros de interesse do aprendente do século XXI, assim como as especificidades socioculturais de STP. As propostas didáticas, partilhadas no texto, têm por finalidade encorajar os professores a abraçarem a inovação nas suas salas de aulas.

Na sequência, temos o artigo **A produção escrita e as competências linguísticas dos alunos da 12.ª classe da Região**

Autónoma do Príncipe em que a autora apresenta dados coletados em produções escritas de estudantes da ilha do Príncipe com o intuito de proceder a uma análise das dificuldades encontradas no corpus de análise. O propósito do estudo realizado pela autora é, então, apoiar os professores de Português, promovendo uma perspetiva formativa que valorize a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre os mecanismos gramaticais que influenciam as suas competências discursivas.

O trabalho seguinte analisa enunciados de provas elaboradas por professores angolanos. Com título **Incoerências no emprego das formas de tratamento: uma análise dos enunciados de provas elaboradas por professores angolanos**, o artigo destaca a alternância entre as formas de tratamento de proximidade "tu" e de afastamento "você" ou "senhor" no corpus recolhido, o que configura um desvio em relação à norma-padrão da língua portuguesa em vigor no território. Para contribuir para uma possível remediação das inadequações encontradas, o autor apresenta propostas didáticas subordinadas ao uso do modo imperativo.

Secção: Reflexões sobre o Português e Línguas Nativas como Língua Não Materna

O primeiro artigo desta secção remete para um estudo realizado na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe no âmbito do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. O estudo com título **Ensino do Português como segunda língua na perspetiva dos professores: um estudo de caso em Santa Catarina,**

São Tomé (STP) descreve uma proposta de ensino realizada numa região da ilha de São Tomé em que se constata uma forte presença das línguas crioulas de base lexical portuguesa. As autoras, estudante finalista e sua orientadora, partiram de um estudo de caso cuja recolha de dados resulta de inquéritos por questionário e observação participante no terreno para compreender que estratégias adotam os professores face ao contexto educacional multilingue no local. Como conclusão, o artigo aponta para a necessidade de uma formação de professores que considere a heterogeneidade dos falantes.

O artigo seguinte, com título **Português como língua não materna em São Tomé: contribuições para a formação de professores e elaboração de recursos didáticos**, também foi escrito por um finalista do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e sua orientadora e tem por base o conteúdo de uma monografia defendida em 2025. Os autores apresentam uma proposta de elaboração de material didático para o ensino de Português como Língua Não Materna para estudantes residentes em São Tomé e Príncipe. A proposta de ensino visa incluir elementos da cultura local, assim como expressões em línguas crioulas presentes no país. O material didático apresentado segue como referência teórica o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

O terceiro artigo desta secção, com título **As línguas nativas de São Tomé e Príncipe como línguas de herança,** chama a atenção para o apagamento progressivo das línguas nativas no território de São Tomé e Príncipe. O autor revela o estado de documentação e planeamento do património linguístico e, também, contribui para mudar essa realidade, tecendo algumas considerações sobre o processo de revitalização linguística em São Tomé e Príncipe.

O artigo seguinte mostra-nos uma análise da competência de compreensão de expressões figuradas por falantes não-nativos, considerando a plurissignificação do lexema *'orelha'*. Com título **A competência metafórica de falantes de PLNM (São Vicente-CV),** o estudo considera a linguagem figurada como parte indissociável do nosso dia a dia e ressalta o facto de que, para nos exprimirmos em contextos concretos, optamos frequentemente pelo modo metafórico em detrimento da linguagem literal. Apesar disso, os resultados obtidos junto do grupo-amostra parecem evidenciar que o seu recurso à linguagem figurada é bastante restrito.

O quinto trabalho desta secção descreve uma experiência de ensino-aprendizagem de Português como Língua Não Materna centrada na educomunicação. O título desse trabalho é **A produção de conteúdo digital no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna pela abordagem educomunicativa** e o seu objetivo principal é investigar a capacidade de integração das mídias sociais com vista a uma aprendizagem mais inclusiva e colaborativa. O estudo tem por base uma experiênca realizada com estudantes em Portugal e as autoras averiguaram que a utilização crítica das mídias no ensino de Português como Língua Não Materna contribuiu para uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e libertadora.

O último artigo desta secção tem como título **Repensar o ensino de PLE: Migrações, desigualdades e sustentabilidade em ação** e descreve duas sequências didáticas criadas e aplicadas em aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Universidad de Salamanca (Espanha). Os recursos didáticos partilhados têm como objetivo aproximar os alunos de situações reais, atuais e presentes no

seu quotidiano. Com muita sensibilidade, a autora desenvolve um trabalho a partir de uma perspetiva humanizadora, comunicativa e intercultural, nunca perdendo de vista a urgência da sensibilização para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Secção Literatura

Abrimos a secção de Literatura com um artigo intitulado **A cultura literária como sistema integrado de conhecimentos**. Neste artigo, o autor discute sobre a contribuição da literatura e da formação literária para o desenvolvimento social e cultural de cidadãos mais conscientes, responsáveis e críticos. Primeiramente, o investigador esboça o enquadramento teórico e histórico do conceito de literatura para, em seguida, discutir sobre a matéria que a compõe. Por fim, o autor debruça-se sobre a necessidade da revalorização da educação literária como instrumento de instrução e de formação potenciador do desenvolvimento de competências múltiplas.

O segundo artigo desta secção, com título **Políticas públicas e a promoção da leitura: o papel da formação continuada de professores**, visa analisar como políticas públicas brasileiras e iniciativas do terceiro setor influenciam a formação de professores para a mediação da leitura literária. No texto, a autora fornece informações estatísticas sobre a formação académica dos professores de ensino básico no Brasil e chama a atenção para a necessidade da valorização dos educadores, para o reconhecimento da importância do seu papel na formação dos

cidadãos e para a importância de disponibilizar oportunidades de formação contínua/continuada.

Secção Varia

O primeiro artigo da secção varia apresenta os resultados de um estudo sobre as dificuldades no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, inglês e alemão, em São Tomé e Príncipe. Com título **Desafios do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras em São Tomé e Príncipe - o caso do Inglês e do Alemão: convite para reflexão e ação**, o artigo ressalta carências e limitações existentes nas escolas são-tomenses, que abrandam o desenvolvimento pleno dessas disciplinas escolares. Além disso, os resultados da pesquisa destacam a necessidade de uma abordagem educacional holística que contemple as especificidades culturais e linguísticas do arquipélago.

O artigo intitulado **Português e variação: reflexão crítica partindo do discurso do Primeiro-Ministro de Portugal no Dia Mundial da Língua Portuguesa** propõe uma reflexão crítica sobre a língua portuguesa, considerando a sua componente variacional. A autora analisa o discurso do primeiro-ministro português publicado a 5 de maio de 2024, e, com este estudo, reflete sobre o conceito de identidade linguística e a sua relação com a variação e a dimensão sociocultural da língua.

Na sequência, o artigo **O acesso à educação bilingue de aprendentes surdos em Portugal** apresenta um estudo sobre a Língua Gestual Portuguesa, os seus aspetos históricos e as suas características e, sobretudo, levanta questões sobre a necessidade de políticas de

inserção de modo que todas as escolas se tornem unidades orgânicas de referência e, com isso, possam acolher adequadamente os estudantes surdos. A autora destaca que a educação é um direito universal e um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

O artigo com título **A tradução nos serviços de imigração: comparação da tradução dos websites do SEF e da AIMA** divulga uma análise do nível de localização de dois websites destinados à gestão da imigração em Portugal. No texto, a autora alerta para a necessidade de transmitir informação num formato multilingue, uma vez que esses websites são vistos por um público-alvo diverso e nativo de várias línguas. A autora defende ainda que a ampliação da oferta de informações e formulários traduzidos poderá permitir a esses serviços garantir uma maior acessibilidade linguística na transmissão da informação.

Finalizamos esta secção com o artigo **O crioulo do Sri Lanka e as suas propriedades fonológicas** cujo propósito é analisar o inventário fonológico e as propriedades suprassegmentais relativas à sílaba e ao acento do crioulo em causa. Como resultado do estudo, a autora aponta para semelhanças entre a língua crioula e a língua portuguesa, uma vez que se verifica uma proximidade entre os seus sistemas consonânticos e vocálicos.

Secção Reflexões do Português como Língua Materna

Metodologias ativas e sua importância para a inovação do ensino: contribuições para o ensino de língua portuguesa em STP

Active methodologies and their importance for teaching innovation: contributions to Portuguese language teaching in STP

Jelson da Trindade
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)
jelsontrindade1997@gmail.com

Jovania Maria Perin Santos
Leitorado do Instituto Guimarães Rosa na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)
jovania.leitorado@gmail.com

Recebido: 09-03-2025
Aceite: 25-03-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre metodologias tradicionais ou passivas e metodologias ativas no ensino de língua portuguesa. Inicialmente, descrevemos alguns direcionamentos comuns das práticas metodológicas tradicionais ou passivas, as quais costumam ser muito frequentes nas escolas públicas de São Tomé e Príncipe (STP) de acordo com relato dos alunos do curso de Licenciatura em Língua

Portuguesa, muitos deles já docentes. Além disso, temos realizado observações nos manuais de ensino e nos planos de aula utilizados. Com a finalidade de contribuir para o avanço e atualização das práticas pedagógicas na área, fornecemos um descritivo sobre as metodologias ativas a partir de trabalhos de Silva (2021), Pinheiro (2021) e Moran (2018). Ao longo desse estudo, argumentamos em favor das metodologias ativas, principalmente no âmbito do ensino dos tópicos gramáticais, nosso interesse maior neste trabalho. Para isso, mostramos um plano de aula elaborado para o ensino em STP em 2024 e, como referência, fornecemos um plano de aula pautado em metodologias inovadoras. Todas essas reflexões têm por base as análises e discussões realizadas no âmbito das aulas no curso de licenciatura. Como resultado dessas análises, compartilhamos material didático dinamizado com alunos do 3º ano, pensado na perspectiva ativa de ensino da língua portuguesa e seguindo a visão de língua como prática social. Com essa proposta, entendemos contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas no país, para a elaboração de materiais didáticos e para a formação de professores de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Ensino da língua portuguesa; Formação de professores; Processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to reflect on traditional or passive methodologies and active methodologies in Portuguese language teaching. Initially, we describe some common directions of traditional or passive methodological practices, which are often very common in public schools in São Tomé and Príncipe (STP) according to reports from students of the Portuguese Language Degree course, many of whom are already teachers. In addition, we have made observations in the teaching manuals and lesson plans used. In order to contribute to the advancement and updating of pedagogical practices in the area, we provide a description of active

methodologies based on works by Silva (2021), Pinheiro (2021) and Moran (2018). Throughout this study, we argue in favor of active methodologies, especially in the context of teaching grammatical topics, our main interest in this work. To this end, we show a lesson plan prepared for teaching in STP in 2024 and, as a reference, we provide a lesson plan based on innovative methodologies. All these reflections are based on analyses and discussions held during undergraduate classes. As a result of these analyses, we share a dynamic teaching material with third-year students, designed from the active perspective of teaching Portuguese and following the vision of language as a social practice. With this proposal, we believe we can contribute to improving pedagogical practices in the country, to the development of teaching materials and to the training of Portuguese language teachers.

KEYWORDS: Active methodologies; Teaching of Portuguese language; Teaching of grammatical topics; Teacher training; Teaching and learning process.

Considerações iniciais

Com muita frequência ouvimos de nossos graduandos da Licenciatura em Língua Portuguesa lamentos sobre as dificuldades, em termos metodológicos, em lecionar nas classes primárias e secundárias nas escolas de São Tomé e Príncipe (STP). Nossos alunos, professores em formação, muitos deles já docentes, compartilham suas vivências em sala de aula e juntos procuramos analisar essas dificuldades e apontar caminhos em vistas a melhorar as práticas pedagógicas de língua portuguesa e a formação dos nossos graduandos. É nesse contexto que surge a motivação para escrever este artigo destinado a refletir sobre metodologias de ensino de língua

portuguesa, principalmente sobre o ensino de tópicos gramaticais, a fim de apontar dificuldades e limitações, mas também de pensar em algumas iniciativas ou abordagens que possam contribuir para melhorar o cenário de ensino. Levamos em conta sobretudo o contexto multilíngue, por ser a grande diversidade sociocultural, assim como restrições de infraestrutura e de práticas pedagógicas inovadoras que incidem nessa realidade de ensino.

Neste estudo, iremos nos concentrar em analisar as metodologias de ensino especialmente dos tópicos gramaticais, conteúdo central nos materiais educativos, com a finalidade de comparar as metodologias passivas e metodologias ativas. Debruçar-se sobre o modo como as estruturas linguísticas são aplicadas em sala de aula e nos materiais didáticos visa buscar soluções para as muitas reclamações de professores e alunos quanto à dificuldade em ensinar e em aprender conteúdos gramaticais.

Para iniciar esse estudo, parece-nos essencial pensar em qual é o objetivo central das disciplinas de língua portuguesa e qual ou quais conteúdos predominam nas aulas. Sabemos que tradicionalmente o ensino de gramática[1] ou de conteúdos gramaticais ocupa um espaço privilegiado nas aulas de língua materna, e o conteúdo ensinado costuma ser o da gramática normativa ou padrão, que em São Tomé e Príncipe (STP) é a gramática do português europeu. Essa composição, por si só, já se constitui um cenário complexo, como podemos

[1] São atribuídas à palavra "gramática" diferentes acepções. Neste artigo, referimos a "gramática" como campo de estudos dos elementos linguísticos que compõem as línguas, em partes, isso inclui os conteúdos da gramática normativa, presentes nas aulas de língua materna como a língua padrão, mas, também, refere à gramática descritiva, destinada a descrever os fenômenos linguísticos das línguas.

imaginar sobretudo por STP ser um país multilingue (Afonso, 2008). No entanto, voltando a questão inicial sobre o objetivo central das aulas de língua, parece-nos que o desenvolvimento das competências ou habilidades comunicativas é o ponto central no ensino da língua, para que os estudantes possam se expressar em diferentes situações sociais de acordo com suas necessidades e interesses. Na literatura dos estudos de metodologia de ensino há conceitos como os de Travaglia (2003) que diz serem os objetivos do ensino de língua materna "ensinar a língua, o que resulta em habilidades de uso da língua" e, também, "ensinar sobre a língua, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) sobre a língua" (Travaglia, 2003, p. 77, citado por, Silva, 2016, p. 86). Dessa maneira, vemos que o autor diferencia "ensinar a língua" de "ensinar sobre a língua", sendo esta última informação, a defesa do ensino explícito, que visa "promover conhecimento metalinguístico e o domínio consciente das estruturas da língua" (Freitas, 2014, p. 33).

Há muitas controvérsias sobre o(s) objetivo(s) do ensino das línguas maternas e sobre o procedimento de ensino, se mais direcionado às habilidades comunicativas através da prática da leitura e da escrita, dos géneros textuais, entre outros, e sem o protagonismo do ensino da gramática de forma explícita, ou se com o protagonismo do ensino da gramática. Igualmente, vemos muitos livros tratando dessa complexidade, um dos trabalhos precursores é "Por que (não) ensinar gramática na escola" (Possenti, 1996). Vemos também estudos como o de Duarte (2008) que defende ser "tão importante para o aluno conhecer a gramática quanto saber como integrá-la no seu discurso, isto desde o nível da 'consciência linguística' até ao 'estágio de

conhecimento explícito'" (Duarte, 2008, p. 18, citado por Silva, 2021, p. 87).

Ter clareza quanto aos objetivos de ensino empregados, as metodologias aplicadas e a visão de língua que nós professores adotamos, seja na elaboração dos planos de aula, dos recursos didáticos e ainda nas práticas diárias em sala de aula, torna-se fundamental para que tenhamos consciência do processo educativo que estamos a gerir. Para isso, devemos nos questionar e observar nossos encaminhamentos de forma crítica ao invés de reproduzir conteúdos nas aulas de forma mecânica. Fazer-nos algumas perguntas poderá contribuir para observar esse contexto, como: Por onde iniciamos o plano de aula? Ao longo das aulas o tempo é destinado a que tipo de atividades ou exercícios? Nas nossas aulas, estamos conduzindo os alunos para quais resultados?

As reflexões apresentadas nessa introdução, além de serem importantes para pensar as metodologias de ensino, pretendem incentivar a iniciação científica, uma vez que todos os graduandos de licenciatura estão sendo formados para a docência e ainda, por precisarem elaborar um trabalho de fim de curso. Entendemos que os trabalhos da linguística aplicada devem ser reflexivos para que possam contribuir para (re)pensar a realidade socioeducacional. Partimos da visão de que nossos graduandos não devem ser apenas "consumidores" de ideias e teorias, mas que, além disso, possam reformular conceitos (Cunha *et al*, 2021), olhando para os espaços em que atuam a fim de propor melhorias. Dessa forma, acreditamos cumprir nosso papel de formadores de professores.

Tendo em vista esse panorama, temos a seguinte distribuição de seções: inicialmente descreveremos as metodologias tradicionais ou passivas para, em seguida, na seção 2, descrever as metologias ativas, as quais defenderemos como mais apropriadas e atualizadas para serem aplicadas no ensino de língua portuguesa. Ao longo das seções, apresentaremos argumentos e exemplos de atividades para sustentar nosso ponto de vista. Concluiremos com reflexões finais referentes a importância da aplicação de direcionamentos pedagógicos adequados para uma aprendizagem significativa e autónoma da língua portuguesa.

As metodologias de ensino tradicionais ou passivas

O descritivo que faremos nesta e na próxima seção será orientado por três perspetivas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: o papel do professor, do aluno e dos materiais didáticos. Inicialmente, queremos especificar alguns conceitos, como o que estamos entendendo por "metodologias passivas", as quais costumam ser chamadas de metodologias tradicionais ou estruturais de ensino. O termo "tradicional" refere a práticas que vêm de longa data, como os exercícios dirigidos de completar lacunas, os de seguir o modelo, entre outros, os quais visam a memorização ou a mecanização da aprendizagem. Há também a referência ao ensino com base na gramática tradicional ou normativa, aquela que prescreve as regras da língua a serem seguidas e que fazem parte de um registo formal distante, em muitos casos, da realidade linguística dos alunos.

O termo "passiva", de metodologias passivas, é usado para referir sobretudo ao papel dos alunos, pois ao seguir essa

metodologia, o que se espera dos discentes é uma atitude recetiva e passiva, a exemplo do termo usado por Freire (2018) "educação bancária", em que cabe aos professores depositarem conteúdos nos alunos, que sentados nos seus bancos devem absorver/receber os ensinamentos unilateralmente.

É muito conhecido também, na literatura das metodologias de ensino, o termo "estrutural" que não coincide com o construto teórico estruturalista, conforme as descrições de Ferdinand de Saussure, porém herda algumas ideias, que resultaram no ensino a partir de frases, o chamado ensino frasal, em detrimento do ensino da língua partindo de textos e de discursos.

Nas metodologias passivas o papel do professor é de detentor do conhecimento, cabe a ele ser o personagem principal da cena educativa, sua postura costuma ser autoritária. Nessa perspetiva, ainda podemos citar a presença de castigos, ou penalizações severas. As avaliações são testagens para ver o que os alunos conseguiram reter, do que lhe foi transmitido e cabe aos alunos dominarem todo o conteúdo, sendo capazes de repetir oralmente ao final das aulas o que lhes foi apresentado.

Ao seguir as metodologias passivas, os docentes não têm um trabalho tão exigente, primeiro porque o conteúdo costuma se repetir com frequência, e, ainda, pelo ensino não ser individualizado, pois trabalha-se muito mais na perspetiva geral de um grupo e não no entendimento das especificidades de cada aluno. Essas práticas metodológicas são vistas como de baixo custo, há muito tempo são incentivadas e adotadas pelos governos de muitos países, pois é possível ensinar todo o conteúdo programado no tempo disponível.

Isso pode levar a crença de que foram cumpridos os objetivos de ensino propostos. Tem-se, então, um ensino generalizante, uma vez que há o desafio de haver na mesma sala de aula 30, 40 ou 50 alunos.

Os itens gramaticais e textos literários, geralmente antigos e de autores clássicos, ocupam grande parte do tempo das aulas. A produção textual é pouco solicitada. Atividades de discussão sobre algum tópico, sobre a realidade social em que se vive, ou solicitar a opinião ou visão dos alunos, não são práticas comuns, pois o aluno não está no centro desse processo.

Os planos de aula seguem em geral o formato abaixo:

Quadro 1: Plano de aula 10ª classe

Plano de aula 10ª classe
Data: 20/11/24
Hora: 12:30 / 14:05
Objetivo: Conhecer as classes de palavras
Instrumentos: gramáticas, quadro e giz

Introdução: Interação com os alunos
Sumário: Estudo das classes de palavras

As classes de palavras são: substantivos, artigos, adjetivos, pronomes, numerais, verbo, advérbios, preposição, conjunção e interjeição.

Substantivos: são nomes e esses nomes podem ser de pessoas, objetos, animais lugares e etc...
Exemplo: Luís, lápis, leoa e etc...

Artigos: são palavras que servem para indicar os nomes (substantivos)
Exemplo: O Luís, um lápis, a leoa e etc...

Adjetivo: são palavras que exprimem modo de ser, a qualidade, sentimentos e o estado de um substantivo (nome).
Exemplo: O Luís é doentinho; O lápis é pequeno; A leoa está feliz.

Pronomes: são palavras que substituem ou acompanham o nome (substantivo).
Exemplo: Aquilo é pequeno; Ele é doentinho; Aquela leoa está feliz.

Fonte: Plano de aula fornecido por um dos autores do texto. Material utilizado em 2024.

Conforme é possível observar no plano de aula, trata-se de uma aula com foco num tópico gramatical, e, do que consta no relato do professor. Esse conteúdo é transmitido de modo expositivo, primeiramente é escrito no quadro e depois é lido e explicado aos alunos. Nesse caso, os alunos devem copiar ou passar o que está escrito no quadro para o caderno e, então, tentar memorizar os conceitos. Vemos nesse plano de aula a preocupação em estudar as classes de palavras, um tópico gramatical que consta nos mais diversos currículos ou programas de ensino de línguas maternas. Segundo o relato do professor que desenvolveu essa aula, o estudo das classes de palavras é repetido constantemente em vários anos. Quanto à metodologia utilizada, com base no que está no plano do quadro 1 e no depoimento do professor, o procedimento de ensino é expositivo e o processo de aprendizagem é passiva.

Para se ter uma perspetiva de ensino mais ativa, ou seja, que envolva mais os alunos, ou, em termos freirianos, mais problematizadora, o professor poderia, então, escrever no quadro apenas os exemplos, talvez apenas uma frase com os três itens (artigo, substantivo e adjetivo) e solicitar que os estudantes identificassem as

classes das palavras. A partir daí, pode-se passar então a construir os conceitos, pedir que os alunos tentem fazer em dupla primeiro para depois, então, apresentar ao grupo e, juntos, com a mediação do professor e da pesquisa numa gramática, cheguem a uma explicação sobre cada um desses termos. Com isso, teríamos a participação mais ativa dos alunos e, conforme veremos na seção à frente, um ensino com maiores chances de ser efetivo.

Outro ponto que queremos destacar é a preocupação em ensinar as nomenclaturas, ou seja, o nome dos termos que compõem a gramática. Não queremos aqui defender a ideia de que não se deve ensinar esses termos, ou de que se trata de um conhecimento inútil, entendemos que se trata de um conhecimento importante. Porém, o que queremos pôr em pauta é a metodologia utilizada para o ensino desses itens e a preocupação demasiada em ensiná-los como se isso fosse o grande trunfo para que os alunos aprendam a escrever bons textos e a se comunicar oralmente bem.

Nos materiais didáticos alinhados a metodologias tradicionais ou passivas há grande presença de conteúdos gramaticais, porém, estão mais próximos de uma gramática com exercícios do que propriamente de um recurso didático destinado às práticas pedagógicas de ensino de uso da língua. Portanto, tratando-se de ensino conteudista e nomenclaturista. Na sequência, vamos discorrer sobre as metodologias ativas, as quais têm sido objeto de estudo atualmente e propostas como uma alternativa para a inovação e avanço em relação às metodologias tradicionais.

As metodologias de ensino ativas

O que difere as metodologias passivas das ativas é o modo de conceber o processo de ensino-aprendizagem. Nas metodologias ativas é necessário ocorrer uma dinamização de propostas que mobilizem os alunos "transformando-os em protagonistas e envolvendo-os ativamente em práticas que valorizam a descoberta, a investigação e a resolução de problemas." (Pinheiro, 2021). O propósito dessas metodologias é utilizar estratégias voltadas à inovação e a potencializar suas práticas pedagógicas.

Para Moran (2018), as metodologias ativas são "diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem" através de "estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida". (Moran, 2018, p. 41). O entendimento sobre as estratégias de ensino a serem utilizadas, de acordo com a citação, amplia e muito as práticas pedagógicas, incluindo, por exemplo, processos colaborativos e flexíveis. Nessa perspetiva, o ensino deve promover "a participação integrada do aluno que interage com o meio em que vive. Este tipo de ensino promove a pesquisa, pensamento crítico e resolução de problemas. Além do mais, promove-se a aprendizagem através de métodos como o trabalho de equipa, por exemplo." (Lopes, 2023, p. 23). Para isso, "cabe ao professor desafiar os seus alunos na construção da aprendizagem e criar situações de desafio, orientá-los sempre que necessário. Além do mais, estabelece uma relação mais próxima com os alunos." (Lopes, 2023, p. 23).

Nessas linhas metodológicas o aluno precisa ser ativo, como o próprio nome diz, ele precisa se envolver diretamente com as propostas, precisa criar, analisar, argumentar e levar a cabo projetos, porém que valorizem mais o processo de elaboração das atividades do que o resultado propriamente dito. Aos professores cabe observar o quanto incentivam os alunos a pensar e a construir o conhecimento, ao invés de apenas fornecer conteúdo a ser memorizado. Ademais, a busca por um processo de ensino-aprendizagem ativo parece ser também um direcionamento do Ministério da Educação de STP, pois diz ser desejável que o aluno ao sair do ciclo do Ensino Secundário deve ser "efetivamente um cidadão de pleno direito, um cidadão ativo", conforme o documento Aprendizagens Essenciais de Língua Portuguesa (2020, p. 2). Alinhado a isso, está o entendimento de que "usar a linguagem é agir no mundo" (Clark, 2000, p. 5). Nessa conceção, a língua está intrinsecamente conectada ao seu contexto de uso, assim, entende-se que ela emerge das interações entre diferentes interlocutores, que são motivadas por determinados propósitos, em cenários específicos com a finalidade de agir conjuntamente.

Nesse sentido, a língua está relacionada com as práticas sociais nas quais os diferentes interlocutores se engajam para fazer ações no mundo (Clark, 2000). Para o ensino de línguas não maternas, essa visão de língua (Dias & Salimen, 2022) leva ao desenvolvimento de ensino voltado à construção de sentidos para as práticas quotidianas dos estudantes.

Obviamente que adotar tais metodologias, exigirá esforço tanto de professores quanto de alunos, uma vez que o ensino passivo costuma ser considerado mais confortável. Mesmo no âmbito da

universidade, vemos que nossos alunos tendem a ter certa resistência em trabalhar com projetos, em criar, desenvolver ideias novas, percebemos igualmente dificuldade em trabalhar em grupos, em fazer perguntas, em argumentar, tudo isso entendemos ser uma atividade passiva que foi construída ao longo dos anos escolares. Tais dificuldades exigem persistência e empenho dos professores para superá-las e para criar entendimento sobre a importância dessas novas metodologias. Além disso, aos professores, será necessário mais tempo para a preparação e execução de atividades. Será necessário ter criatividade a fim de encontrar alternativas para as limitações de infraestrutura, além disso, para a apatia frequente dos alunos, entre muitas outras limitações.

Outro desafio será a elaboração dos materiais didáticos ou a adaptação ou reformulação de atividades para melhorar a proposta. Segundo Moran (2018)

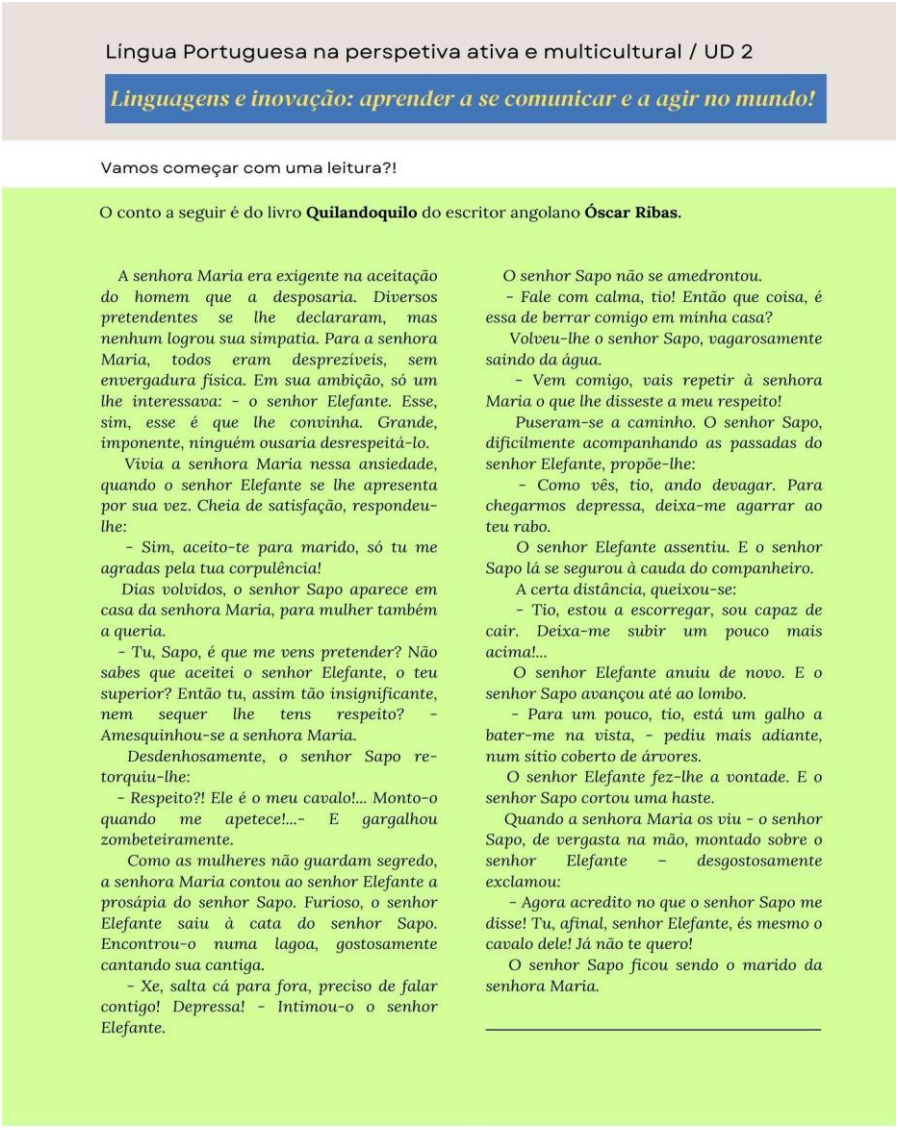
> Os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento (Moran, 2018, p. 53-54).

Sem dúvida que elaborar bons materiais ocupará mais tempo dos professores em princípio, mas, acreditamos que, ao longo da experiência, os professores podem acumular materiais e assim

constituir um repertório de atividades e projetos a serem aplicados. Além disso, o olhar do professor vai se constituindo de outro modo, o que contribui para facilmente poder elaborar novos materiais e propostas na metodologia ativa pensadas para um contexto plural e dinâmico do mundo contemporâneo.

Para dar um exemplo, vamos a seguir apresentar uma sequência de atividades que foram elaboradas em conjunto com alunos da Licenciatura em Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de São Tomé e Príncipe (FCT-USTP). A unidade didática em questão partiu de um género textual muito frequente e solicitado nas aulas de língua portuguesa em STP, porém desenvolvemos atividades que seguem um encaminhamento voltado à perspetiva ativa e reflexiva. Como o foco deste artigo são os tópicos gramaticais, nosso objetivo foi elaborar uma proposta que consideramos ativa, nos moldes de uma "oficina gramatical" (Duarte, 1992, p. 165). Por essa razão, também nos concentraremos na explicação a seguir apenas dos itens destinados à reflexão gramatical.

Imagens 1, 2, 3 e 4



Língua Portuguesa na perspetiva ativa e multicultural / UD 2

Linguagens e inovação: aprender a se comunicar e a agir no mundo!

Vamos começar com uma leitura?!

O conto a seguir é do livro **Quilandoquilo** do escritor angolano **Óscar Ribas.**

A senhora Maria era exigente na aceitação do homem que a desposaria. Diversos pretendentes se lhe declararam, mas nenhum logrou sua simpatia. Para a senhora Maria, todos eram desprezíveis, sem envergadura física. Em sua ambição, só um lhe interessava: - o senhor Elefante. Esse, sim, esse é que lhe convinha. Grande, imponente, ninguém ousaria desrespeitá-lo.

Vivia a senhora Maria nessa ansiedade, quando o senhor Elefante se lhe apresenta por sua vez. Cheia de satisfação, respondeu-lhe:

- Sim, aceito-te para marido, só tu me agradas pela tua corpulência!

Dias volvidos, o senhor Sapo aparece em casa da senhora Maria, para mulher também a queria.

- Tu, Sapo, é que me vens pretender? Não sabes que aceitei o senhor Elefante, o teu superior? Então tu, assim tão insignificante, nem sequer lhe tens respeito? - Amesquinhou-se a senhora Maria.

Desdenhosamente, o senhor Sapo retorquiu-lhe:

- Respeito?! Ele é o meu cavalo!... Monto-o quando me apetece!...- E gargalhou zombeteiramente.

Como as mulheres não guardam segredo, a senhora Maria contou ao senhor Elefante a prosápia do senhor Sapo. Furioso, o senhor Elefante saiu à cata do senhor Sapo. Encontrou-o numa lagoa, gostosamente cantando sua cantiga.

- Xe, salta cá para fora, preciso de falar contigo! Depressa! - Intimou-o o senhor Elefante.

O senhor Sapo não se amedrontou.

- Fale com calma, tio! Então que coisa, é essa de berrar comigo em minha casa?

Volveu-lhe o senhor Sapo, vagarosamente saindo da água.

- Vem comigo, vais repetir à senhora Maria o que lhe disseste a meu respeito!

Puseram-se a caminho. O senhor Sapo, dificilmente acompanhando as passadas do senhor Elefante, propõe-lhe:

- Como vês, tio, ando devagar. Para chegarmos depressa, deixa-me agarrar ao teu rabo.

O senhor Elefante assentiu. E o senhor Sapo lá se segurou à cauda do companheiro.

A certa distância, queixou-se:

- Tio, estou a escorregar, sou capaz de cair. Deixa-me subir um pouco mais acima!...

O senhor Elefante anuiu de novo. E o senhor Sapo avançou até ao lombo.

- Para um pouco, tio, está um galho a bater-me na vista, - pediu mais adiante, num sítio coberto de árvores.

O senhor Elefante fez-lhe a vontade. E o senhor Sapo cortou uma haste.

Quando a senhora Maria os viu - o senhor Sapo, de vergasta na mão, montado sobre o senhor Elefante – desgostosamente exclamou:

- Agora acredito no que o senhor Sapo me disse! Tu, afinal, senhor Elefante, és mesmo o cavalo dele! Já não te quero!

O senhor Sapo ficou sendo o marido da senhora Maria.

01

Vamos refletir!

1. Quais são as suas impressões sobre o texto? Escreve 3 impressões ou opiniões e depois compara com as dos seus colegas.

Minhas impressões	Impressões dos colegas

2. Qual é ou quais são a(s) mensagem(ns) do texto na tua opinião? Todos os seus colegas pensam da mesma forma?

3. Qual personagem da história obteve sucesso? De que forma? Na vida real, há pessoas que obtêm sucesso desse modo?

4. A história apresenta uma mensagem restrita a apenas um lugar ou região do mundo ou trata-se de um fato ou situação que poderia acontecer em qualquer lugar do mundo, ou seja é universal.

Mãos a obra!

1. O texto da página anterior é um texto literário ou não literário, e a qual género textual podemos classificá-lo?

2. Identifica algumas características que definem o texto de acordo com o seu género textual.

3. Faz um descritivo do perfil psicológico dos personagens no texto.

4. Identifica o nome do autor e procura na internet mais informações sobre ele, depois compartilha com os seus colegas.

5. Agora vamos escrever?!

Produção textual

Observa que o texto não tem título. Cria um título para o conto, mas não poderá ser "A senhora Maria, o sapo e o elefante".

Faz a continuação do texto considerando o seu estilo, imagina a continuidade da história, o que poderá acontecer depois? Escreve no mínimo dois parágrafos e em seguida lê para os colegas.
Em conjunto com os colegas identifiquem qual dos textos têm a melhor continuação para o conto.

02

Vamos refletir sobre a língua!

1. O texto que lemos tem algumas palavras que normalmente não são usadas no dia a dia, são palavras difíceis, escreve abaixo algumas das palavras que não conheces.

2. No texto do angolano Óscar Ribas podemos ver uma palavra escrita em outra língua que não o português padrão, qual é essa palavra? Tu também a usa? Em que situações a usa? Se tivesses de traduzir essa palavra ou expressão para o português, como ficaria?

3. Que outras palavras ou expressões de outras línguas as pessoas da tua comunidade usa no dia a dia? O que é que essas expressões significam? Elas podem ser usadas em textos literários?

4. Vamos agora observar o uso da palavra "a". Identifica abaixo qual é a classe de palavras a que pertencem. Observa que palavras vêm antes e depois.

"Vívia **a** 1 senhora Maria nessa ansiedade, quando o senhor Elefante se lhe apresenta por sua vez. Cheia de satisfação, respondeu-lhe:

– Sim, aceito-te para marido, só tu me agradas pela tua corpulência!

Dias volvidos, o senhor Sapo aparece em casa da senhora Maria, para mulher também **a** 2 queria."

...

– Tio, estou **a** 3 escorregar, sou capaz de cair. Deixa-me subir um pouco mais acima!...

O senhor Elefante anuiu de novo. E o senhor Sapo avançou até ao lombo.

(Trecho de um conto de Óscar Ribas).

5. Qual é a diferença no uso das palavras em destaque nos trechos do texto?

1.

2.

3.

Vamos refletir sobre a língua!

6. Sabes o que é o "a contraído"? Já ouviste falar disso? Quando devemos usar o "a contraído"? Isso tem alguma importância no português falado? Identifica no texto frases em que o autor usou o "a contraído". São 3 exemplos.

7. Como o "a contraído" é formado? Pesquisa em alguma gramática em que situações o "a contraído" é usado.

\+ =

8. Observa nos exemplos a seguir o uso do "a contraído".

9. A seguir escrevemos parte do texto do conto com a finalidade de praticar o uso do "a contraído". Sem olhar no texto do conto, lê os trechos abaixo e identifica quando é necessário usar essa forma gramatical.

a. "O senhor Elefante assentiu. E o senhor Sapo lá se segurou a cauda do companheiro."

b. "Vivia a senhora Maria nessa ansiedade, quando o senhor Elefante se lhe apresenta por sua vez."

c. "Como as mulheres não guardam segredo, a senhora Maria contou ao senhor Elefante a prosápia do senhor Sapo. Furioso, o senhor Elefante saiu a cata do senhor Sapo. Encontrou-o numa lagoa, gostosamente cantando sua cantiga."

d. "O senhor Elefante assentiu. E o senhor Sapo lá se segurou a cauda do companheiro."

04

Fonte: Elaborado pelos autores

Como é possível observar nas imagens, a unidade didática é composta por 4 páginas e ao final estão algumas atividades destinadas ao estudo mais sistemático de itens gramaticais. Nesta unidade escolhemos analisar as funções e características da palavra "a", presente nos excertos retirados do texto lido e já analisado, conforme vemos na imagem 4, atividade 4.

Essa unidade poderá ser aplicada em 3 ou 4 aulas, a depender das possibilidades dos alunos, e foi pensada para a 7ª ou 8ª classe. Certamente os alunos apresentarão alguma dificuldade para identificar principalmente o "a" pronome. É possível que muitos alunos nunca tenham se dado conta do uso desse pronome, isso porque na variedade falada do português santomense a tendência é o uso do pronome forte (ela, ele) na posição de objeto e não os clíticos (a, o, as, os), do mesmo modo que acontece na variedade do português brasileiro (ver Santos, 2021). Porém, o propósito dessa aula não é entrar em detalhes com esse assunto, que deverá ficar para outra aula. Na sequência das reflexões, temos um estudo sobre o "a contraído", também chamado de "crase". Seguem, então, diferentes atividades que levam a observar e refletir sobre o uso desse tópico gramatical. As atividades visam um processo de análise como se fosse um "laboratório gramatical" instigando os estudantes a desenvolverem um "olhar de cientista" da linguagem (Duarte, 2008; Perini, 2010).

Queremos destacar que a proposta de produção textual, igualmente deverá proporcionar momentos de estudo de gramática, no entanto, isso deverá acontecer após a escrita dos textos. Ao fazer a correção das escritas dos alunos, os professores devem observar as dificuldades mais comuns, tanto as de inadequação discursiva, fuga

do tema, falta de coerência, assim como as inadequações ortográficas e de coesão do texto. A tendência é os professores, no momento da correção dos textos escritos, identificarem o que em geral chama-se de "erros" ortográficos. O que acreditamos ser um procedimento mais adequado é orientar os alunos e chamar a atenção para as dificuldades apresentadas nos textos. Uma estratégia é juntar as inadequações mais comuns e colocar no quadro (sem identificação de quem escreveu, portanto, mudar um pouco algumas palavras) para solicitar que todos analisem e façam as correções em conjunto. Além disso, os alunos precisam fazer a reescrita do texto e entregá-lo novamente ao professor, com isso entende-se a escrita como parte da aprendizagem processual. Quando possível, a devolutiva individual é muito mais apropriada. Ressaltamos que os itens gramaticais apresentados ou propostos nos materiais didáticos não devem ser entendidos como um assunto a ser esgotado numa aula. O mesmo item gramatical deverá aparecer em outras oportunidades para que sua compreensão e uso possam ser aprofundados. A cada classe, o grau de dificuldade de estudo de um item gramatical deve ser ampliado e aprofundado.

Para complementar a apresentação da unidade didática, vamos fornecer o plano de aula, referente a esse material, numa perspectiva ativa, porém entendemos que esse plano deverá ser desmembrado em duas ou três aulas.

Quadro 2: Plano de aula para a 7ª ou 8ª classe

Plano de aula para a 7ª ou 8ª classe

Tempo previsto: 3 a 4 aulas

Instrumentos: material fotocopiado, gramáticas, quadro e giz

Objetivos socioculturais:

1. Estimular os alunos a refletirem sobre as atitudes dos personagens do texto e estabelecer relações com a realidade social em que vivemos;
2. Observar a presença de termos de línguas em contato no texto lido e refletir sobre essa realidade também na língua local, seja na oralidade ou na escrita.

Objetivos linguísticos:

1. Propor a leitura, a análise e a observação do género textual conto popular com moral da história;
2. Sensibilizar os alunos para as diferenças entre os usos da palavra "a" a partir de análise das ocorrências;
3. Ampliar o repertório linguístico através da observação e da pesquisa do significado de palavras novas.

Etapas de realização das aulas:

1. Estimular os alunos a fazer a leitura do texto;
2. Solicitar que leiam o texto primeiro em silêncio e depois em voz alta;
3. Dinamizar atividades de compreensão e análise do texto, página 2;
4. Desenvolver atividades de estudo do género textual, página 2;
5. Solicitar que desenvolvam as atividades de produção textual que poderá ser realizada em sala de aula ou para fazer em casa.

Após a entrega dos textos e da correção feita pelo professor, propor que os alunos os reescrevam;
6. Refletir sobre as inadequações presentes nos textos dos alunos através de atividades de perceção dessas dificuldades.
7. Desenvolver atividades de reflexão sobre o vocabulário do texto (p. 4, atividades 1 a 3)
8. Sensibilizar para o plurilinguismo (p. 4, atividade 3);
9. Refletir sobre as diferentes funções da palavra "a";
10. Desenvolver estudo reflexivo sobre o "a contraído".

Fonte: Elaborado pelos autores

No plano de aula apresentado é possível observar que os objetivos estão destinados à formação dos alunos, assim como o desenvolvimento de competências comunicativas em oposição à centralização do conteúdo a ser estudado, característica das metodologias passivas.

Considerações finais

Vários fatores nos motivaram a escrever este artigo, conforme já foi mencionado na introdução, porém uma das motivações gostaríamos de reforçar nesta última seção. Trata-se do desejo de mudança para a inovação e para a melhoria do ensino no país. São visíveis as limitações em termos educativos, especialmente nos materiais didáticos usados para o ensino de língua, os quais necessitam de grande mudança para que assim possam contribuir para um ensino moderno e eficaz. Mudar, inovar, atualizar-se são palavras fundamentais se queremos avançar, caso contrário, teremos sempre mais do mesmo.

Neste artigo descrevemos duas linhas metodológicas para o ensino e nos posicionamos em favor das metodologias ativas, as quais podem se configurar na prática didática de diversas formas, porém deve haver em sua essência abordagens que direcionam o ensino-aprendizagem para a reflexão, a análise crítica e as práticas sociais. Queremos salientar também que, como professores de línguas, é importante buscarmos a atualização e que as mudanças mais efetivas, ocorrem processualmente, através do contínuo esforço de observação e análise. Preocupados com a processualidade é que apresentamos neste artigo um material didático que parte de um formato de texto muito presente no ensino em STP, porém procuramos inovar a parte do estudo dos tópicos gramaticais.

Entendemos que as competências comunicativas e os diferentes géneros textuais devem ter o protagonismo das aulas de línguas, no entanto, concordamos com Duarte (2008) que o saber gramatical dinamiza ou, nos termos de Duarte, potencializa, o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, estudar a gramática de uma língua e suas variedades, permite-nos refletir sobre os diferentes registos de língua (formal, informal) que estamos expostos. Como professores mediadores e cientes do contexto linguístico e cultural em que vivemos, torna-se importante preparar os alunos para transitar pelos diferentes falares a fim de formarmos cidadãos ativos e plenos de seus direitos.

Referências

Afonso, B. C. (2008). *A Problemática do Bilinguismo e Ensino da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Cunha, R. C. O. B.; Barbosa, A., Antunes-Souza, T. (2021) Iniciação científica nos cursos de licenciatura e contribuições para a formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1350-1371, jul./set. 2021.

Clark, Herbert. (2000) *O uso da linguagem*. Tradução de N. Azevedo e P. M. Garcez. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, v. 9, p. 49-71.

Dias, C. T. & Salimen, P. (2022). Uma Visão de Língua como Prática Social*:* Princípios para o Ensino de Línguas Adicionais para Crianças. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 2, p. 78-91, ago. 2022.

Duarte, I. (1992). Oficina Gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In A.A.V.V., *Para a Didactica do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua:* desenvolver a consciência linguística. Lisboa: Ministério da Educação.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

Freitas, P. G de. 2014. Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passato prossimo do italiano como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Lopes, A. A. da S. (2023) *Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Universidade do Porto.

Ministério da Educação e Ensino Superior de São Tomé e Príncipe. (2020). *Aprendizagens Essenciais de Língua Portuguesa.* São Tomé e Príncipe.

Moran, José. Parte I: Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, Lilian; Moran, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem téorico prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. p. 35-76.

Perini, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Pinheiro, G. R. et al. As metodologias ativas em aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. In: Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (org.). *Linguística, letras e artes:* teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. PDF. p. 177-196.

Possenti, S. (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Editora Contexto.

Santos. J. M. P. (2021). *Estudo sobre os pronomes de terceira pessoa em posição de objeto direto e a formação de professores de português como língua materna*. Tese de doutorado. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Brasil.

Silva, A. C. (2021). A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de português do 9º ano. *Revista Diacrítica*, Universidade do Minho, 30(1), 83-112.

Travaglia, L. C. (2003). *Gramática. Ensino plural*. São Paulo: Cortez Editora.

O recurso aos LMOOC[2] na formação inicial de professores em países em vias de desenvolvimento: Uma experiência em São Tomé e Príncipe

The use of LMOOCs in initial teacher training in developing countries: an experience in São Tomé and Príncipe

João Gabriel Morais
Centro de Língua Portuguesa, Camões I.P., de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)
joao.gtmm@gmail.com

Ana Sofia Meneses-Silva
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)
anasofsilva14@gmail.com

Isabel Margarida Duarte
Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)
iduarte@letras.up.pt

Ângela Carvalho
Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)
accarvalho@letras.up.pt

Fátima Silva
Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)
mhenri@letras.up.pt

[2] *Language Massive Open Online Course*.

Recebido: 30-03-2025
Aceite: 27-04-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: O presente artigo visa refletir sobre a adaptabilidade dos Language Massive Open Online Course (LMOOC) ao contexto de formação inicial docente em países em vias de desenvolvimento, nos quais o acesso a materiais de apoio à formação é difícil. Neste estudo, focamo-nos no contexto específico de São Tomé e Príncipe, no qual a língua portuguesa partilha o espaço com outras línguas nativas e o ensino da Língua Portuguesa ainda continua ancorado numa metodologia pouco acional e focada na análise frasal, não encorajando a compreensão da macroestrutura textual nem a reflexão crítica sobre as tipologias textuais, ou uma comunicação oral mais natural e fluída. De modo a combater esta lacuna existente no sistema educativo são-tomense, lançamos algumas pistas de exploração didática a partir de conteúdos audiovisuais presentes no LMOOC "Português Académico para estudantes de língua eslava". Apesar de ter sido inicialmente concebido para o público eslavófono que aprende o Português como Língua Não Materna, consideramos que muito do material aí proposto se pode adaptar à formação de professores de Português como Língua Materna em São Tomé e Príncipe. Nesse contexto, desenvolvemos, com base num dos vídeos disponibilizados no curso (relacionado com a redação de textos científicos e a necessidade de referenciação adequada de trabalhos de outros), atividades que foram testadas junto de estudantes em formação inicial docente. A avaliação dos formandos relativa a esta experiência foi muito positiva, tendo considerado esta abordagem inovadora, atrativa e mais esclarecedora do que a abordagem mais tradicional, baseada em aulas teóricas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Ensino de Português; *LMOOC4SLAV*; Países em vias de desenvolvimento; São Tomé e Príncipe.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the adaptability of the Language Massive Open Online Course (LMOOC) to the context of initial teacher training in developing countries, where access to training support materials is difficult. In this study, we focus on the specific context of São Tomé and Príncipe, where the Portuguese language shares space with other native languages and Portuguese language teaching is still anchored in a methodology that is not very action-orientated and focused on sentence analysis, and does not encourage understanding of textual macrostructure or critical reflection on textual typologies, or more natural and fluid oral communication. In order to combat this shortcoming in the São Toméan education system, we have come up with some ideas for didactic exploration using audiovisual content from the LMOOC 'Academic Portuguese for Slavic-speaking students'. Although it was initially designed for Slavophone learners of Portuguese as a Non-Mother Tongue, we believe that much of the material proposed there can be adapted to the training of teachers of Portuguese as a Mother Tongue in São Tomé and Príncipe. In this context, we developed activities based on one of the videos provided in the course (related to writing scientific texts and the need to properly reference the work of others) that were tested with students in initial teacher training. The trainees' assessment of this experience was very positive.

KEYWORDS: Initial teacher training; Open electronic resources; LMOOC; Developing countries; São Tomé and Príncipe.

Introdução

Partimos, neste trabalho, da convicção de que os LMOOC (*Language Massive Open Online Courses* / Cursos Online Abertos e Massivos de Línguas) e os REA (Recursos Eletrónicos Abertos) representam recursos didáticos de grande utilidade, especialmente em contextos de ensino-aprendizagem onde não existem recursos disponíveis e com uma abordagem integrada e contextualizada, capazes de promover o desenvolvimento de várias competências comunicativas que o domínio de uma língua requer. Tendo por base um projeto internacional intitulado *LMOOC4Slav*[3] - "Línguas Românicas para estudantes de língua eslava", cujo objetivo principal foi justamente criar um LMOOC e REA, *online* e gratuitos, para estudantes de mobilidade de língua materna eslava, pretendemos mostrar que os materiais nele presentes têm inúmeras potencialidades e que podem ser adaptados a diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Na realidade, este foi um projeto que tivemos a oportunidade de integrar e para o qual desenvolvemos mais de quarenta vídeos educativos, textos e exercícios autênticos, organizados num percurso formativo específico intitulado "Português académico para estudantes de língua eslava". Embora todos os materiais tenham sido desenvolvidos, produzidos e orientados especificamente para o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), estamos em crer que nada impede que possam ser utilizados em outros contextos, inclusive de Português Língua Materna (doravante, PLM).

[3] Referência do Projeto 2021-1-IT02-KA220-HED-000027501 (*Romance Languages for Slavic-speaking university students*). Página do projeto disponível em: https://www.lmooc4slav.eu/.

Neste trabalho, focar-nos-emos no contexto particular de São Tomé e Príncipe, no qual a língua portuguesa se encontra num adiantado estado de nativização (Gonçalves, 2016). No arquipélago, existe grande dificuldade para encontrar materiais apropriados para preparar os futuros docentes para o exercício de uma prática pedagógica inclusiva, de qualidade e acional, tal como preconizado no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, "Educação de qualidade", da Agenda 2030. Em contexto são-tomense, a tarefa de formar educadores agentes de mudança afigura-se árdua, uma vez que, por um lado, existe grande escassez de recursos e, por outro lado, o processo formativo conducente à docência ainda se encontra assente em metodologias unidirecionais e, a nosso ver, obsoletas.

Neste enquadramento, de forma a ilustrar as potencialidades do supramencionado LMOOC para a formação inicial de professores de PLM, basear-nos-emos, a título meramente ilustrativo, nos materiais produzidos no Módulo 4, cujo título é "Escrever textos para a Universidade". Pretendemos, deste modo, demonstrar que a sua aplicação poderá assumir um papel preponderante no desenvolvimento da competência textual geral dos professores em formação inicial. A nossa experiência permite prever uma falha neste domínio, que reside, desde logo, na formação lacunar que os estudantes são-tomenses apresentam à saída da escolaridade obrigatória (Martelo, 2009). Durante o percurso escolar, os estudantes não são suficientemente alertados para a necessidade de respeitar os princípios do trabalho intelectual do outro, e, portanto, será neste último aspeto que nos procuraremos centrar, salientando a necessidade de proceder à identificação das fontes utilizadas, do

cumprimento das normas de citação (APA 7.ª edição) e até do uso de notas de rodapé e de referenciação bibliográfica. Para tal, desenvolveremos uma proposta didática a partir dos materiais produzidos no Módulo 4 do MOOC referido, proposta que poderá auxiliar a colmatar as dificuldades nos aspetos indicados antes. Tendo em conta a experiência de parte dos autores do artigo no terreno, podemos informar que um dos momentos em que estas dificuldades sobressaem é precisamente aquando da redação obrigatória de uma monografia no final da Licenciatura. Este exercício revela-se custoso para os futuros licenciados, considerando que não possuem conhecimentos suficientemente consolidados no que concerne à adaptação do registo escrito ao discurso académico e à aplicação de normas de referenciação.

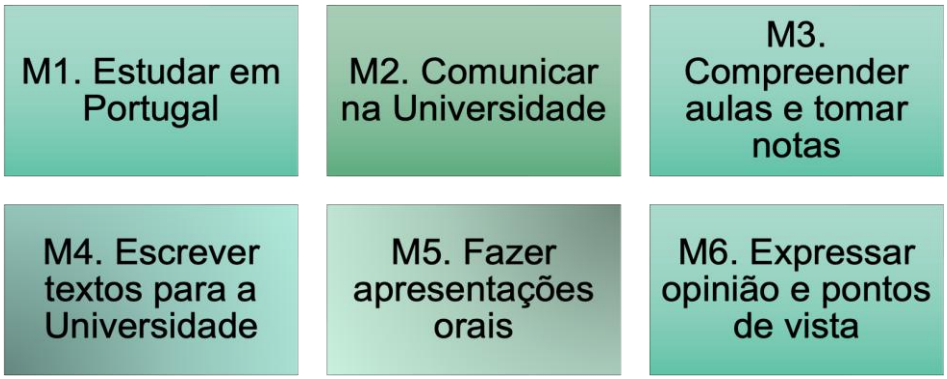
Portanto, identificada esta lacuna, visamos essencialmente contribuir para uma docência de qualidade, apresentando pistas de reforço da preparação pedagógico-didática dos futuros docentes de Língua Portuguesa no contexto são-tomense. Neste sentido, a organização que propomos para este trabalho é a seguinte: primeiramente, daremos a conhecer, de forma necessariamente breve, o LMOOC em questão, apresentando a sua estrutura geral e os seus principais objetivos; de seguida, na mesma secção, apresentaremos o Módulo 4 e alguns dos materiais que o compõem; posteriormente, faremos um enquadramento da paisagem linguística e educativa são-tomense e justificaremos a necessidade de se desenvolverem trabalhos como este que apresentamos; finalmente, demonstraremos uma possibilidade de exploração didática de alguns conteúdos presentes

no Módulo 4, passíveis de aplicação no decorrer da formação de novos docentes de Língua Portuguesa.

Olhares cruzados sobre as diversas potencialidades de um LMOOC

Como já avançado, o LMOOC a que fazemos referência intitula-se "Português académico para estudantes de língua eslava"[4] e encontra-se alojado na plataforma EduOpen[5]. Este curso divide-se em seis módulos didáticos, cada um previsto para uma semana, tal como se observa no esquema 1:

Esquema 1 - Estrutura geral do LMOOC



Fonte: Elaborado pelos autores

[4] Para uma consulta mais pormenorizada do projeto e deste LMOOC, ver Silva et al. (2022) e Silva et al. (2024).
[5] Disponível aqui: https://learn.eduopen.org (consultado pela última vez a 28 de março de 2025). Note-se que, apesar de requerer apenas inscrição na plataforma, o material é totalmente gratuito e de acesso livre.

Trata-se, assim, de um curso de Português para Fins Académicos, que almeja justamente o desenvolvimento das competências culturais e linguístico-comunicativas específicas do âmbito universitário, nomeadamente as relacionadas com a compreensão e produção de textos académicos de variados géneros. Ao longo dos seis módulos, o estudante tem a oportunidade de conhecer o dia a dia numa universidade portuguesa através da exposição a contextos de interação verosímeis com professores, funcionários e outros colegas, dentro e fora da sala de aula.

Cremos ser pertinente ressaltar que se trata de um material inovador, na medida em que os participantes são, na sua maioria, estudantes (portanto, não profissionais) e muitos deles, eram ao momento da produção do MOOC, estudantes de Português como Língua Estrangeira (PLE). Este aspeto foi intencional, pois sempre defendemos a ideia de que os aprendentes de PLE são também falantes de português. Acreditamos, aliás, que esta particularidade é diferenciadora e poderá desencadear um impacto positivo nos aprendentes que assistem aos vídeos, uma vez que promove uma identificação de caráter emotivo: os aprendentes poderão rever-se na experiência dos outros aprendentes que participam nos vídeos e, assim, sentir-se mais legitimados aquando da sua utilização da língua estrangeira, que não será, com certeza, igual à de um nativo.

Além disso, o material a que nos reportamos, nomeadamente, os vídeos que retratam situações comunicativas autênticas e que se encontram em formato multimodal, combinam dados provenientes de áudio e de vídeo, o que permite "apreender gestos, expressões faciais, olhares, comportamento proxémico e háptico e todo o tipo de sinais

comportamentais que enriquecem e dão sentido à interação verbal" (Carapinha, 2022, p. 16). Estes aspetos extralinguísticos parecem-nos de elevado valor científico e formativo para os futuros docentes, uma vez que, para finalizarem o seu percurso académico, tal como anteriormente referido, terão de elaborar uma monografia de fim de curso, que deverá ser defendida perante um júri. Assim sendo, é crucial que o futuro licenciado seja capaz de não só adequar o discurso verbal à situação de comunicação formal característica do género, mas também de adotar uma postura adequada[6].

Paralelamente, a esta complexidade relacionada com os parâmetros extralinguísticos da comunicação em contexto formal, acrescem aspetos linguísticos e sociolinguísticos, que o finalista deverá dominar com mestria. O LMOOC de que partimos parece-nos constituir um bom recurso para dar resposta a estas necessidades de tipo linguístico e discursivo, pois inclui um leque diversificado de registos discursivos que fosse capaz de representar as especificidades da comunicação em contexto académico. Na verdade, é nossa convicção que a interação em ambiente académico não se realiza única e exclusivamente através do discurso científico ou de um registo académico formal.[7] Os estudantes também falam uns com os outros, de forma geralmente mais informal. Ademais, idealmente, pensamos que devem manter o contacto com material didático autêntico, ou pelo menos, verossímil, de modo a desenvolverem mais eficazmente as competências necessárias para o domínio de uma língua.

[6] Sobre este assunto, poderíamos, por exemplo, propor atividades no âmbito do Módulo 5, "Fazer apresentações orais".

[7] Tópico sobre o qual nos debruçaremos especificamente numa outra publicação.

Relativamente a este tópico, estamos de acordo com Duarte (2015) quando defende as reconhecidas vantagens da utilização de documentos reais. Na perspetiva da autora, estes materiais "criam maior impacto em termos afetivos, de motivação, ao nível da empatia e do envolvimento emocional e permitem a abordagem da gramática da língua estrangeira num contexto mais natural" (p. 60). No contexto são-tomense, onde se observam dificuldades em aceder a registos de língua diversificados por falta de *input* em alguns desses registos, os vários documentos escritos e orais que incluímos, além de estimularem um "processamento cerebral abrangente" (Duarte, 2015, p. 60), aproximam os estudantes do funcionamento real da língua.

No entanto, a situação a que faremos referência neste estudo está diretamente relacionada com a adoção de um registo mais próximo do formal, prototípico do discurso científico, um assunto de reconhecida dificuldade para os estudantes são-tomenses. Neste âmbito, tomamos como ponto de partida para a proposta didática apresentada neste artigo o Módulo 4 do LMOOC, que é constituído por uma série de atividades que abrangem várias tipologias textuais associadas ao discurso científico, sintetizadas no esquema 2:

Esquema 2 - Estrutura do Módulo 4 do MOOC "Português académico para estudantes de língua eslava"

MÓDULO 4 - ESCREVER TEXTOS PARA A UNIVERSIDADE	
1.	• Primeiro exame escrito
2.1.	• Mapas concetuais: o primeiro passo para a escrita
2.2.	• Como escrever um artigo científico
2.3.	• Como fazer a síntese de diversas fontes na escrita académica
3.1.	• Infinitivo Pessoal e contraste com o Futuro do Conjuntivo
3.2	• Marcadores discursivos 1
4.1.	• Como usar dicionários
4.2.	• Como usar tradutores online
4.3.	• Estratégias para melhorar a escrita académica

Fonte: Elaborado pelos autores

Como é possível comprovar pelo esquema anterior, o módulo permite desenvolver as competências de leitura e escrita de diferentes textos académicos, com ênfase na estrutura e estilo apropriados. Mais concretamente, neste trabalho, centrar-nos-emos no ponto 2.3. "Como fazer a síntese de diversas fontes académicas", uma vez que a presença de outras fontes na escrita académica e, particularmente, na monografia que os estudantes devem produzir, é quase inevitável[8].

[8] O vídeo a que nos referimos está disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=JOwaZdy7Cys (consultado pela última vez a 1 de junho de 2025). Sumariamente, o orador do vídeo não só aborda o uso de referências em textos académicos, como apresenta algumas estratégias para as integrar corretamente promovendo um discurso coerente e fundamentado.

De modo geral, as propostas que desenhamos no LMOOC neste ponto têm em consideração o conceito de polifonia e o desenvolvimento da capacidade de síntese dos estudantes, de forma a evitar o plágio académico e a garantir a correta citação e referenciação de fontes através da aplicação da norma APA 7.ª edição. Assim, foi nesta linha de raciocínio e, tendo por base a nossa experiência de docência, que propusemos uma atividade didática no final deste trabalho. Contudo, antes de nos debruçarmos sobre esta proposta, faremos uma breve descrição do contexto linguístico e educacional são-tomense.

Um retrato da paisagem linguística de São Tomé e Princípe

Focando-nos sobre o contexto são-tomense, pensamos ser necessário, antes de mais, esboçar um retrato da paisagem linguística presente no país. Apesar de ter como única língua oficial o português, verifica-se a presença de quatro crioulos de base lexical portuguesa autóctones, a saber: santome, lung'Ie, angolar e kabuverdiano, este último vindo da Alta Guiné (Agostinho & Bandeira, 2017). Na ilha de São Tomé, encontramos predominantemente falantes de santome e de angolar, sendo o primeiro maioritariamente falado por membros da comunidade dos forro, ou seja, dos escravos aos quais era concedida uma carta de alforria e o segundo falado pela comunidade angolar de São Tomé, comunidade esta que se estima ter resultado da fuga de escravos principalmente para a região de São João dos Angolares e outras localidades pertencentes ao distrito de Caué. Já o lung'le encontra-se ancorado na ilha do Príncipe, habitada depois da sua doação em 1500 ao nobre António Carneiro (Hagemeijer, 2009). No

que concerne ao kaboverdianu, este crioulo encontra-se presente nas duas ilhas e é falado por descendentes de caboverdianos, levados, na sua grande maioria de forma forçada, no século XX, para São Tomé e Príncipe em regime de contrato nas roças de café e de cacau (Espírito, 2004). De acordo com os últimos censos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe, que datam de 2012[9], o português é de longe a língua mais falada pela população são-tomense, sendo dominada por 98,4% da população com mais de um ano, sendo o santome (ou forro) conhecido por 36,2% da população, o kaboverdianu por 8,5%, o angolar por 6,6% e o lung'le, por apenas um por cento da população total do arquipélago. Os resultados destes censos mostram um decréscimo considerável do conhecimento dos crioulos de base lexical portuguesa, sobretudo nas camadas mais jovens da sociedade, sendo, por exemplo, o forro falado apenas por 9% da população entre 5 e 9 anos e por 25,8% da população entre os 10 e os 19 anos. Estes números contrastam fortemente com os dos censos de 2001[10], nos quais constava que 72,4% da população era capaz de se exprimir e conversar em santome. Esta perda de terreno das línguas locais pode dever-se ao facto de estas não serem ensinadas nem o seu uso incentivado ao longo do percurso de escolarização, com uma exceção para o lung'le, que se encontra presente nas escolas da ilha do Príncipe como língua adicional (Agostinho & Araujo, 2021; Alexandre, Gonçalves & Hagemeijer, 2011).

[9] Disponível para consulta no seguinte link: https://shorturl.at/wIIPs (consultado pela última vez a 07/04/2025).
[10] Disponível para consulta no seguinte link: https://shorturl.at/wlwH6 (consultado pela última vez a 07/04/2025).

Pode-se, assim, inferir que o português passou por um processo de nativização progressiva, tendo transitado do seu estatuto de segunda língua trazida pela empresa colonial para primeira língua da comunidade de falantes (Winford, 2003). No entanto, como é previsível, este processo deu-se de forma irregular e, em alguns aspetos, incompleta, no sentido em que o português transmitido às novas gerações (para as quais este será a primeira língua de socialização) advém de versões do português falado como língua segunda pelas gerações anteriores (Lucchesi & Baxter, 2009). Tendo por base a terminologia apresentada por Genís (2014), em São Tomé, observamos, na maioria dos membros de uma geração mais velha (50 ou mais anos), um bilinguismo produtivo, uma vez que os indivíduos são capazes de falar e entender os enunciados em português e num crioulo (e, nos casos das pessoas escolarizadas, ainda têm a capacidade de ler e escrever em português). Já numa grande maioria dos membros da geração adulta em idade ativa (entre os 20 e os 50 anos) são-tomense, o bilinguismo produtivo tende a perder o fôlego, dando lugar a um bilinguismo recetivo mais proeminente, no qual o falante tem a capacidade de compreensão (na escrita e/ou na oralidade) sem ser capaz de produzir em língua crioula. Nas camadas mais jovens, o bilinguismo (português e língua crioula) já parece ameaçado, podendo ser verificada, em algumas comunidades, uma predominância do bilinguismo funcional, ou seja, o uso do crioulo apenas em certos contextos comunicativos ou determinados atos de fala. Parece-nos possível, deste modo, ressaltar que, embora a língua portuguesa seja a língua materna da grande maioria dos são-tomenses, esta adquiriu, devido ao contacto com as línguas crioulas,

diversas especificidades, tanto a nível fonético como a nível sintático, tal como demonstrado nos trabalhos de Gonçalves e Hagemeijer (2015), Santiago e Agostinho (2020), Santiago e Balduino (2023), entre outros.

Podemos, por conseguinte, afirmar que existe uma variedade são-tomense da língua portuguesa que, ainda que não esteja totalmente descrita, é transmitida oralmente na comunidade de falantes. A existência de tal variedade não-estabilizada vem, assim, aumentar a complexidade do processo de ensino da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe, uma vez que, nas escolas, os docentes ensinam a variedade europeia da língua portuguesa, variedade esta que, por vezes, dominam de forma lacunar. Sobre este aspeto, Araujo (2020) afirma que "no que diz respeito aos professores de português, por exemplo, não é incomum encontrar no professorado são-tomense uma abordagem lusitanizante da língua, com forte apego às normas escolares do português europeu" (p. 186). Para as crianças e adolescentes são-tomenses será, consequentemente, muito complicado aprenderem o português europeu veiculado nas escolas, considerando que este não se assemelha ao português que eles utilizam no seu círculo de socialização primária e não recebem *input* dessa variedade na vida quotidiana. Este distanciamento considerável entre a norma estudada na escola e a realidade oral faz com que a disciplina de Língua Portuguesa seja uma das mais difíceis e complexas.

A esta dificuldade, acresce o facto de a grande maioria das escolas não ter infraestruturas adequadas (muitas não possuem janelas ou espaços de casa de banho), de o número de alunos por

turma ser excessivo (em algumas escolas, chega a sessenta crianças por turma, no ensino primário), de o acesso a material didático atualizado ser extremamente limitado e ainda de uma parte considerável dos professores de Língua Portuguesa em exercício não terem tido a possibilidade de realizar uma formação superior completa que lhes permitisse adquirir os conhecimentos linguísticos necessários para uma docência de qualidade. Pensamos, assim, neste contexto, que o foco em São Tomé e Príncipe na atualidade, em termos educativos, deveria ser a aposta na formação inicial de professores de Língua Portuguesa de modo a formar docentes mais qualificados em termos linguísticos e discursivos. É de salientar que a formação de Licenciatura em Língua Portuguesa no país tem a duração de quatro anos, ao longo dos quais os aprendentes estudam múltiplos aspetos da Língua Portuguesa, incluindo aspetos de ordem estrutural e discursiva. Assim sendo, o domínio da escrita académica e dos mecanismos de estruturação e harmonização textual revela-se imprescindível para que os formandos possam não apenas finalizar o seu percurso formativo, mas também praticar uma docência mais preocupada com as questões relativas ao texto. Atualmente, na faculdade, o curso de Língua Portuguesa conta com aproximadamente cem estudantes, sendo o curso com mais formandos na faculdade. No primeiro ano, contamos com a presença regular de trinta e nove estudantes, que assistem às nossas aulas de "Análise Textual", disciplina obrigatória do segundo semestre do primeiro ano curricular.

Enquanto docente no percurso de Licenciatura em Língua Portuguesa, conducente à profissionalização de professores do 3.º

ciclo do Ensino Básico e do Secundário, um dos autores deste artigo tem constatado que, embora os estudantes, futuros docentes, apresentem lacunas em termos ortográficos e sintáticos, a sua maior dificuldade prende-se com a redação de textos com tipologias textuais distintas, uma vez que existe uma abordagem muito rarefeita dos princípios basilares da Linguística de Texto ao longo da escolaridade obrigatória. Esta deficiência em relação à produção textual deve-se, em larga medida, à falta de tempo para o acompanhamento e para a revisão do processo de escrita e ao foco excessivo que é dado à transmissão de conteúdos de ordem gramatical, de tipo morfossintático, sem qualquer aplicação que vá além do ensino de unidades frásicas. Consequentemente, a organização da macroestrutura do texto não se realiza eficazmente, conduzindo à perpetuação de dificuldades de planeamento e de estruturação textual e ainda de organização e articulação das ideias. Verificamos, junto dos nossos estudantes, uma falta de competência textual que lhes permita "distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto, perceber se está completo ou não, resumi-lo" (Koch, 1997, p. 69). Por outras palavras, o que falta aos estudantes de Licenciatura é a compreensão de que o texto não é uma mera justaposição de frases, mas antes "unidades comunicativas globais" que, "não sendo objetos estritamente linguísticos, não dispensam modos de confecção linguística" (Coutinho, 2023, p. 113). A título meramente ilustrativo, transcrevemos na íntegra um excerto de uma primeira versão de uma monografia de final de curso de um aluno de Licenciatura em Língua Portuguesa (sem qualquer correção prévia):

> *"Dicionario Global da Lingua portuguesa autoexpilcativo com exemplos contextualizado ed. LIDEL,p360 uma pesquisa aos dicionarios palavra cultura provem do lat. cultura sf1.ato,efeito ou modo de cultivar.2.v.cutivo(2).3.O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições ,e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característico de uma sociedade; civilização: a cultura ocidental; a cultura dos esquimós.4.Odesenvolvimento de um grupo social, uma nação, etc. ,que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores ;civilização, progresso :A Grécia do V a. C. atingiu o mais alto grau de sua época. 5. atividade e desenvolvimento intelectuais; saber, ilustração, instrução ,Ministério da Agricultura ;a cultura do espírito. 6. Apuro, esmero, elegância.7.criação de certos animais, em particular os microscópicos: cultura de carpas; cultura de germes. (Novo Dicionário AURELIO da Língua Portuguesa,2ª Edição p.508 Fronteira _)."* [sic]

Sendo esta produção bastante ilustrativa da realidade dos aprendentes são-tomenses ao chegarem ao fim da Licenciatura após dezasseis anos de ensino baseado numa abordagem não-acional, pensamos poder afirmar que, embora haja algumas incorreções ao nível da formatação, os pontos mais problemáticos na produção acima transcrita são a falta de coerência discursiva e os erros no que concerne às normas de referenciação bibliográfica.

Neste contexto, e tendo em conta as limitações em termos de acesso a bibliografia atualizada (devido à inexistência de pontos de venda de bibliografia científica atualizada no país e ao volume

diminuto do espólio das bibliotecas municipais) e a estudos publicados na Internet (por falta de computadores nos estabelecimentos escolares e nas casas dos estudantes), pensamos que o recurso aos REA pode constituir uma grande oportunidade para a produção de material didático inovador, que destaque o texto nas suas diferentes dimensões, incluindo a sua estruturação e os princípios e contribua para uma melhor compreensão dos princípios regentes da coerência e da coesão textuais. Esta nossa perceção advém do facto de, acedendo a um computador num espaço de trabalho colaborativo (como o Centro de Língua Portuguesa, o Centro Cultural Português ou ainda a Biblioteca Nacional), o professor poder descarregar o vídeo relativo a um conteúdo dado e preparar tarefas baseadas neste, sem que os estudantes necessitem de ter Internet para aceder ao conteúdo. Este *modus operandi* parece-nos ser o mais adequado, tendo em consideração que, para o estudante são-tomense que se encontra atualmente no nível de Licenciatura, a competência digital e a autonomia no processo de aprendizagem de conhecimentos ainda não se encontram muito trabalhadas e consolidadas, pois o processo de ensino-aprendizagem é visto como restrito ao ambiente escolar e o acesso a um computador não é possível na maioria dos centros de formação.

Rumo a uma atualização da formação inicial docente com recurso aos REA: pistas de reflexão

Acreditamos que, apesar de não nos ser possível fazer com que o estudante contacte diretamente com os recursos digitais em acesso aberto devido à sua interação limitada com dispositivos tecnológicos,

poderemos sensibilizá-lo para a existência dos cursos MOOC e chamar a sua atenção para a importância da atualização dos seus conhecimentos e das suas competências ao longo da vida[11], encorajando o estudante à frequência de formações contínuas *online* após a formação inicial (Pedro & Baeta, 2018). Ao trazermos para a aula material audiovisual adaptado às necessidades dos nossos estudantes, estaremos a aumentar a probabilidade de que o aspeto mencionado seja compreendido adequadamente (Arochman et al., 2023). Neste contexto, o vídeo destaca-se pelo facto de combinar os estímulos visuais e auditivos com o objetivo de transmitir ensinamentos práticos e/ou teóricos de forma estimulante e humanizada, ao contrário do que acontece, por exemplo, com uma apresentação Powerpoint, Prezi ou Canva (Divayuda et al., 2021; Wicaksono & Pristiwati, 2021; Othman et al., 2022).

Considerando o caráter inovador desta ferramenta e o nosso contexto de lecionação, foi desenvolvida junto dos nossos estudantes, no segundo semestre do ano letivo 2024/2025, uma atividade baseada num vídeo presente no plano do curso *LMOOC4SLAV* a estudantes do primeiro ano da Licenciatura em Língua Portuguesa, proposta pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe.

A atividade proposta aos estudantes baseia-se no visionamento do vídeo educativo "Como fazer a síntese de diversas fontes na escrita

[11] Acreditamos que vale a pena conferir as oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaisalv2006.pdf.

académica"[12], tema por nós escolhido devido ao facto de se inserir perfeitamente no programa da disciplina supramencionada e se revelar de alta complexidade para a grande maioria dos estudantes são-tomenses. Nesse vídeo, o professor destaca o texto académico como um espaço de polifonia textual no qual a referenciação das fontes é necessária. Este ponto parece-nos de extrema relevância no contexto são-tomense, considerando que muitos aprendentes têm dificuldades em citar de forma correta de acordo com a norma APA 7.ª edição (norma adotada pela faculdade para todos os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes). Pensamos, portanto, que seria importante levar os estudantes a compreender a função das referências no discurso académico. Para tal, começamos por pedir que refletissem sobre a sua importância e as respostas foram diversas, tendo a maioria argumentado que estas serviriam para dirigir o leitor para os textos completos de onde a informação tinha sido retirada. De modo a consolidar este conhecimento introdutório sobre as funções da referenciação no discurso académico, foram propostas a seguintes atividades das imagens:

[12] O vídeo referido encontra-se disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=JOwaZdy7Cys (consultado pela última vez a 26 de março de 2025).

Figura 1 - Atividade 1

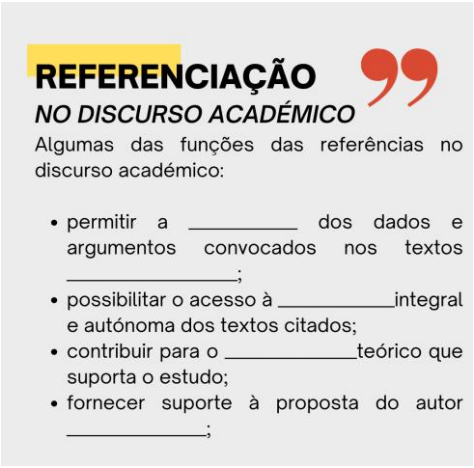
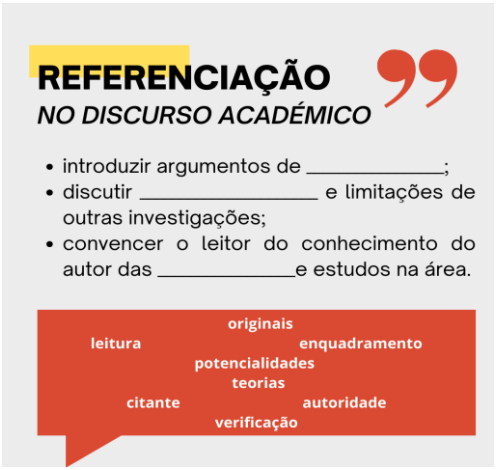


Figura 2 – Atividade 2



Fonte: Elaboradas pelos autores

Após a aplicação desta pré-atividade, concentramo-nos nas formas que a referenciação pode assumir no corpo do texto científico, tentando, assim, sensibilizar os estudantes não apenas para a necessidade de respeitarem os direitos intelectuais das ideias mencionadas, como também de delimitarem a fronteira entre a voz própria e a voz de outros investigadores. Muitas vezes, verificamos, no caso destes estudantes, uma certa dificuldade em parafrasear e/ou resumir ou indicar as ideias retiradas dos textos de outros de forma clara e ética, uma vez que nunca foram consciencializados, ao longo do seu processo de aprendizagem, para os riscos que a prática do plágio pode acarretar. Esta realidade deve-se, em grande medida, ao facto de, ao longo da sua escolaridade obrigatória, serem muito pouco estimulados a pensar pelos próprios meios ou exprimir-se com as suas

próprias palavras, sendo, portanto, para estes, uma prática comum copiar integralmente os textos de outrem. Cabe assim à formação universitária estimular o pensamento autónomo do estudante e quebrar esta rotina de dependência total da reflexão do outro, sugerindo a necessidade de se basearem no conhecimento do outro (devidamente identificado) para produzir o seu próprio.

Com essa ideia em mente, foi proposta uma atividade na qual o estudante se vê confrontado com diferentes tipos de referenciação presentes nos trabalhos de fim de Mestrado ou de Doutoramento dos professores que lhes dão aulas. A escolha destes trabalhos foi intencional e teve como objetivo promover um maior conhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes passíveis de orientar as monografias de final de curso. Parte-se, deste modo, de exemplos concretos e reais próximos do universo dos estudantes, o que suscita uma maior curiosidade e atenção da sua parte em relação ao que está a ser explanado.

Mostramos abaixo alguns exemplos das propostas:

Figura 3 - Atividade 3

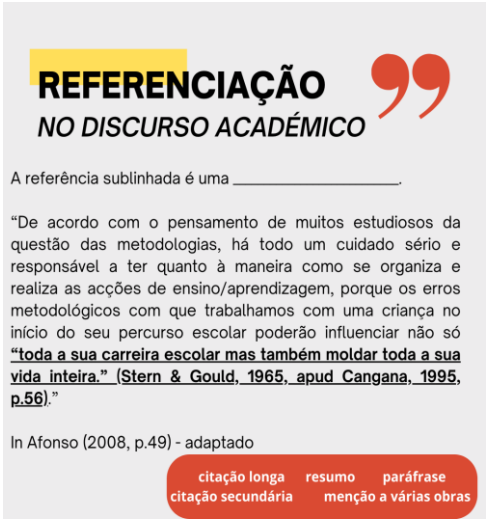


Figura 4 - Atividade 4

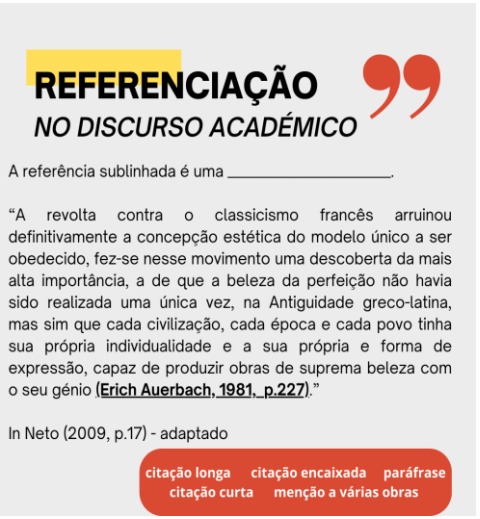


Figura 5 - Atividade 5

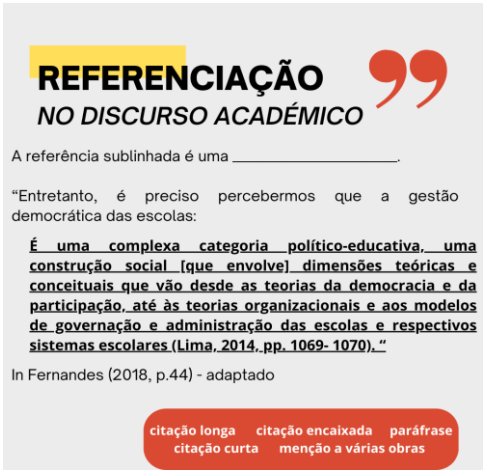


Figura 6 - Atividade 6

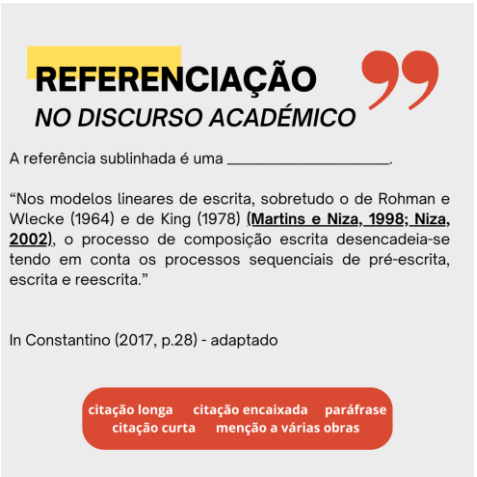
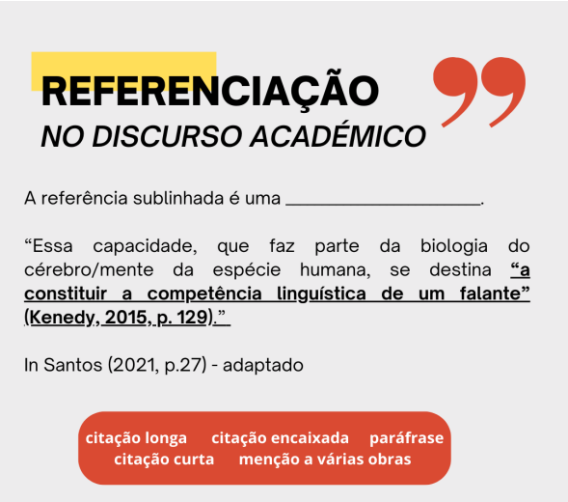


Figura 7 - Atividade 7

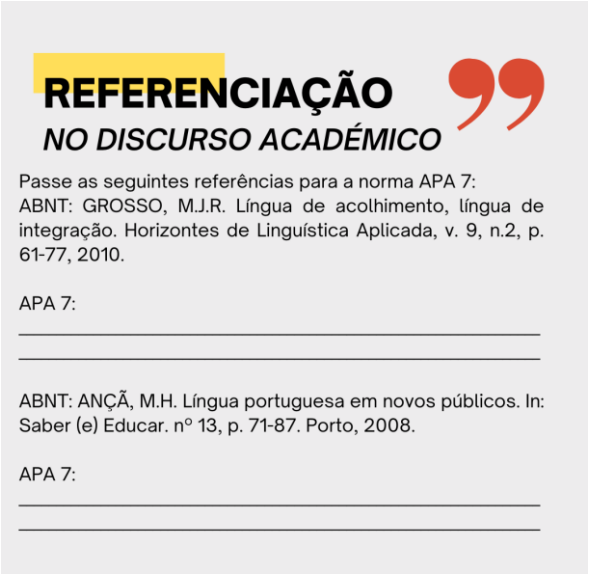


Fonte: Elaboradas pelos autores

A atividade final centrou-se na elaboração da lista de referências bibliográficas, tópico complexo para os estudantes de Licenciatura. De acordo com o relato de muitos estudantes, estes sentem-se bastante desorientados aquando da elaboração da lista de referências devido ao facto de, na Internet, serem confrontados com muitíssimas formas distintas de elaborar referências bibliográficas. Tendo em conta a profusão dos documentos investigativos na área da Educação e da Didática publicados por centros de investigação brasileiros, temos verificado que os nossos alunos universitários contactam muito frequentemente com a norma ABNT e, por esse motivo, têm alguma dificuldade em elaborar a lista de referências em APA 7.ª edição (norma exigida nos trabalhos académicos concebidos

na Universidade de São Tomé e Príncipe). Atendendo ao contexto, optou-se por uma atividade na qual os estudantes transformassem as referências bibliográficas escritas segundo a norma ABNT em referências indicadas segundo a norma APA 7.ª edição (cujas especificidades foram apresentadas no vídeo educativo).

Figura 8 - Atividade 8



Fonte: Elaborada pelos autores

Naturalmente, temos consciência da existência de vários *softwares* disponíveis para a elaboração automática de referências bibliográficas (como o *Zotero*, o *Mendeley*, o *EndNote*, entre outros). Todavia, recordamos que uma parte considerável dos estudantes não

possui computador próprio ou ligação à Internet, nem a Faculdade/Centro de Língua dispõe de computadores suficientes para dar resposta à quantidade de estudantes que os tenta requisitar. Portanto, o processo de referenciação revela-se desafiante, uma vez que muitos estudantes elaboram as suas listas de referências sem qualquer assistência de processadores automáticos de referências.

Após a aplicação das atividades anteriormente destacadas, recolhemos *feedback* junto dos estudantes em interação informal sobre a sua perceção do sucesso da atividade e todos destacaram ter compreendido melhor o sistema de referenciação. Entre as justificações apresentadas, foram referidos o interesse pelo formato de vídeo (inovador para o contexto são-tomense, uma vez que não é frequente o seu uso como recurso didático), o recurso a exemplos reais nos exemplos propostos e o seu aspeto gráfico apelativo e, ainda, a relevância da transposição entre normas que os estudantes, apesar de saberem identificar, não conseguiam respeitar totalmente.

Considerações finais

O presente estudo procura evidenciar o potencial dos LMOOC para o processo de formação inicial docente em países em vias de desenvolvimento, nos quais os recursos são escassos em termos estruturais e pedagógicos, como é o caso de São Tomé e Príncipe. Tenta-se, assim, demonstrar como é possível colmatar algumas lacunas perpetuadas ao longo do percurso escolar obrigatório (e, a nosso ver, deficitário), através do recurso a conteúdos audiovisuais atrativos e atualizados, que permitirão ao professor em formação inicial alargar os seus horizontes analíticos e teóricos. Parece-nos que

a aposta numa formação inicial de professores mais completa e que vá além da mera análise da frase poderá contribuir para uma ligeira alteração das práticas docentes na rede pública de ensino, favorecendo o desenvolvimento de uma competência textual e de uma competência comunicativa mais aprofundadas. Almeja-se, por conseguinte, a longo prazo, tornar o ensino da Língua Portuguesa mais atrativo e desenvolver no aluno do ensino básico e secundário competências linguísticas e extralinguísticas que lhe permitam construir e produzir sentido de forma mais estruturada e organizada, que atente às especificidades de cada tipo de texto e dos registos linguísticos.

Embora este estudo possua um caráter exploratório e ilustrativo, tendo como principais limitações a utilização de apenas um dos vídeos do *LMOOC* apresentado no início da reflexão e a não-estimulação da interação entre o estudante e a plataforma educativa tecnologicamente assistida, acreditamos que este poderá servir de ponto de partida para uma reflexão mais alargada sobre as possibilidades de exploração didática dos REA em países em vias de desenvolvimento, nos quais os materiais de apoio à formação ainda são limitados ou até mesmo inexistentes. Cremos, assim, que o recurso aos REA poderá representar uma alteração no processo de formação inicial docente, contribuindo para uma mudança do paradigma educativo em São Tomé e Príncipe.

Referências

Agostinho, A. L., & Araujo, G. A. de. (2021). *Lung'Ie, lunge no: método para aprender lung'Ie*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. https://doi.org/10.11606/9786587621500

Agostinho, A. L., & Bandeira, M. (2017). Línguas nacionais de São Tomé e Príncipe e ortografia unificada. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, *31*, 209–229.

Alexandre, N., Gonçalves, R., & Hagemeijer, T. (2010). A formação de frases relativas de PP no português oral de Cabo Verde e de São Tomé. In A. Costa, I. Falé, & P. Barbosa (Eds.), *Textos Seleccionados do XXVI ENAPL 2010* (pp. 17–35). APL.

Araujo, G. (2020). Há uma política linguística para o português em São Tomé e Príncipe? In S. Souza & F. Calvo del Olmo (Eds.), *Línguas em português: a lusofonia numa perspectiva crítica* (pp. 171–196). Editora da Universidade do Porto.

Arochman, T., Imron, A., & Hantari, W. C. (2024). Development of video-based digital content learning for teaching university students. *English Review: Journal of English Education*, *12*(2), 675–684. https://doi.org/10.25134/erjee.v12i2.7617

Carapinha, C. (2022). Para a construção de um corpus de interações orais em Português Língua Não Materna (PLNM) algumas reflexões. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, *17*, 9–35. https://doi.org/10.21747/16466195/ling17a1

Coutinho, M. A. (2023). *Linguística do Texto e do Discurso*. Húmus.

Divayuda, I. P. G. B. T., Wibawa, I. M. C., & Rati, N. W. (2021). Prezi-based Learning Video: Learning Media Validity and Feasibility. *International Journal of Elementary Education*, *5*(2), 505. https://doi.org/10.23887/ijee.v5i3.37058

Duarte, I. (2015). Textos Orais: Análise da Conversa Informal e Ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura*, *17*(1), 56–72. https://doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p56-72

Espírito, M. G. (2004). Cabo-verdianos em São Tomé: Trajectória social no pós independência. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A Questão Social no Novo Milénio*.

Genís, M. (2014). Implicaciones del bilingüismo. In N. Karpovskaya & A. Arribas (Eds.), *Problemas actuales de la filología en el espacio hispano-ruso del conocimiento: actas del I Congreso Internacional* (pp. 513–521). Universidad Federal del Sur, Rostov del Don.

Gonçalves, R. (2016). *Construções ditransitivas no português de São Tomé* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, R., & Hagemeijer, T. (2015). O português num contexto multilingue: O caso de São Tomé e Príncipe. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, *1*(1), 84–103.

Hagemeijer, T. (2009). As Línguas de S.Tomé e Príncipe. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, *1*(1), 1–27.

Koch, I. G. (1997). Linguística textual, retrospecto e perspectivas. *Alfa*, 67–78.

Lucchesi, D., & Baxter, A. (2009). A transmissão linguística irregular. In D. Lucchesi, A. Baxter, & I. Ribeiro (Eds.), *O português afrobrasileiro* (pp. 101–124). EDUFBA.

Martelo, A. J. (2009). Educação e Formação em São Tomé e Príncipe: Constrangimentos ao seu desenvolvimento. In M. C. Silva et al. (Eds.), *X Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais: Sociedades desiguais e paradigmas em confronto (Volume III)* (pp. 280–295). Universidade do Minho.

Othman, H. S., Zaibon, S. B., & Zainal Abidin, A. H. (2022). The Significance of Edutainment Concept in Video-Based Learning in Proposing the Elements of Educational Music Video for Children's Learning.

International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM), *16*(05), 91–106. https://doi.org/10.3991/ijim.v16i05.23711

Pedro, N., & Baeta, P. (2018). MOOC na Formação Contínua de Professores? Explorando possibilidades através da análise de um curso desenvolvido com professores portugueses. *Indagatio Didactica*, *10*(5), 223–243.

Santiago, A. M., & Agostinho, A. L. (2020). Situação linguística do português em São Tomé e Príncipe. *A Cor Das Letras*, *21*(1), 39–61. https://doi.org/10.13102/cl.v21i1.4970

Santiago, A. M., & Balduino, A. (2023). A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. *Domínios de Lingu@gem*, *17*, e1759. https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-59

Silva, F., Duarte, I. M., Samu, B., & Carvalho, Â. (2022). *THE LMOOC4SLAV PROJECT: ACADEMIC DISCOURSE FOR ACADEMIC MOBILITY*. 7442–7449. https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1745

Silva, F., Samu, B., Duarte, I. M., Czopek, N., Svobodova, I., Nikodinovska, R., Carvalho, Â., & Gricevska, B. (2024). Academic Language MOOCs: From needs analysis to implementation. Em G. Cristofaro, F. Silva, & B. Samu (Eds.), *Language MOOCs and OERs: New trends and challenges* (pp. 19–46). Perugia Stranieri University Press.

Wicaksono, H., & Pristiwati, R. (2021). The Suitability of Video Learning Media on Youtube with Poetry Writing Learning Materials Curriculum. *International Journal of Active Learning*, *6*(1), 9–16.

Winford, D. (2003). *An Introduction to contact linguistics*. Blackwell.

O jogo *Baga Soya* | panela de estórias: um recurso educativo para a produção escrita de texto narrativo

Le jeu *Baga Soya* | pan d'histoires: une ressource pédagogique pour la production écrite de texte narratif

Maria Daniela Pereira de Sousa
Leitorado do Camões I.P. na Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Université Mohammed V, FLSH-UM5 (Marrocos)
MariaDaniela.Sousa@camoes.mne.pt

Paloma Monteiro D`Apresentação da Cruz
Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)
palomamonteiro2@cloud.com

Recebido: 09-03-2025
Aceite: 25-03-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: O artigo dá a conhecer o estudo que pretendeu identificar o potencial do jogo *Baga Soya* | panela de estórias como material didático para o desenvolvimento de textos narrativos. O objetivo central foi verificar se a ferramenta lúdica, profundamente conectada à cultura local, poderia motivar os alunos, desenvolver competências comunicativas e competências específicas referentes ao género textual e inerentes à disciplina de Português. A pesquisa, adotou uma abordagem qualitativa e exploratória seguindo uma metodologia de investigação-ação, facultada pela aproximação do professor face ao processo investigativo e articulado à prática educativa. Foram participantes 21 alunos a frequentar a 5ª classe da Escola Básica de Folha-

Féde da ilha de São Tomé. Contribuíram para a recolha de dados as narrativas autorais, entrevistas aos alunos e dados referentes à observação participante. Da análise ressaltamos que *Baga Soya*, ao promover um ambiente de aprendizagem unindo diversão e saber cultural, é eficaz em desenvolver nos alunos uma melhor compreensão da estrutura narrativa, incluindo a coesão e coerência do texto. Observou-se que o jogo favorece o engajamento e a cooperação entre os colegas, incentivando uma participação ativa no processo de construção do conhecimento. Constatamos que este jogo não apenas contribui para a evolução das competências textuais, mas também oferece uma reflexão, abrindo o olhar sobre o uso dos recursos educativos no ensino da língua portuguesa, que privilegiam um processo de ensino-aprendizagem ativo, motivador, significativo, que veiculam momentos propícios ao afloramento da imaginação e da criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Didática da escrita; Género narrativo; Materiais didáticos; Jogo, *Baga Soya* | panela das estórias.

RÉSUMÉ : L'article présente le travail qui visait à étudier le potentiel du jeu *Baga Soya* comme matériel pédagogique pour l'élaboration de textes narratifs. L'objectif central était de vérifier si l'outil ludique, profondément lié à la culture locale, pouvait motiver les étudiants, développer des compétences communicatives et des compétences spécifiques liées au genre textuel et inhérentes à la discipline portugaise. La recherche a adopté une approche qualitative et exploratoire suivant une méthodologie de recherche-action, fournie par l'approche de l'enseignant au processus d'investigation et articulée avec la pratique éducative. Les participants étaient 21 élèves de 5e année de l'Escola Básica de Folha-Féde sur l'île de São Tomé. Les récits d'auteurs, les entretiens avec les étudiants et les données relatives à l'observation participante ont contribué à la collecte de données. De l'analyse, nous soulignons qu' *Baga Soya*, en promouvant un environnement

d'apprentissage alliant divertissement et connaissances culturelles, est efficace pour développer chez les étudiants une meilleure compréhension de la structure narrative, y compris la cohésion et la cohérence des textes. Il a été observé que le jeu favorise l'engagement et la coopération entre collègues, encourageant une participation active au processus de construction des connaissances. Nous avons constaté que « *Baga Soya* –pot d'histoires » contribue non seulement à l'évolution des compétences textuelles, mais offre également une réflexion, ouvrant la vue sur l'utilisation de ressources pédagogiques dans l'enseignement de la langue portugaise, qui privilégient un processus d'enseignement-apprentissage actif, motivant et significatif, qui transmettent des moments propices à l'émergence de l'imagination et de la créativité.

MOTS-CLÉS: Didactique de l'écriture ; Genre narratif ; Matériel pédagogique ; Jeu, pot d'histoires *Baga Soya***.**

Introdução

Desde tempos imemoriais que o homem recorre à escrita para comunicar e se fazer comunicar e como referem estudiosos já foram encontradas, em paredes de cavernas pelo mundo, gravações que datam de 40 mil anos atrás. Na atualidade reconhece-se que a escrita sistematizada aparece por volta de 3500 a.C., quando a antiga civilização suméria desenvolveu a escrita cuneiforme na Mesopotâmia. Desde essa data até então a produção escrita tem vindo assumir uma cada vez maior importância para a sociedade abrangendo todos os campos do conhecimento. Segundo Baptista (2011, p.7), a escrita apresenta-se como "um registo de passagem ou memória…", combatendo o esquecimento e possibilitando ao ser humano "armazenar e gerir informações". Ao que parece, o

surgimento e o desenvolvimento da escrita foram fortemente determinados por necessidades e condicionantes culturais. Por estes factos, assumimos a grande importância que esta tem na escolaridade do aluno como também no que ela representa no processo ensino-aprendizagem. A motivação para a aprendizagem da escrita implica valorizar este sistema de comunicação tão preponderante na nossa cultura, identificar suas funções e vantagens, e aperfeiçoar a ortografia e o texto. Nesse contexto, surge a questão: como ensinar e motivar os alunos a escreverem?

Escrever envolve uma interação comunicativa: escreve-se para ser lido e para transmitir ao outro o que não poderia ser transmitido de outro modo. Assim, corroboramos a perspetiva de Baptista (2011), que refere que escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos. A escola tem a tarefa primordial de ensinar o processo de escrita, uma responsabilidade desafiada pelas novas tecnologias, visto que muitos alunos escrevem apenas por obrigação e apenas na escola. Compreender as diferenças entre a escrita e a oralidade é também crucial para desenvolver estratégias pedagógicas que motivem a sua produção e contribuir para o processo ensino/aprendizagem. Além disso, ajuda a combater a rejeição à aprendizagem da escrita, baseada na suposição de que o registo oral, apoiado por tecnologias audiovisuais, pode cumprir todas as funções do registo escrito com menos esforço (Baptista, 2011). No quotidiano educativo, constatam-se as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para além de uma timidez perante o desafio de um pensamento, opinião traduzida em linguagem escrita, constatam-se dificuldades em articular conceitos gramaticais, de vocabulário, de sintaxe que comprometem o saber

"escrever". Não descoramos neste trabalho que a motivação não só impulsiona o desempenho, mas também fomenta a autogestão e a resiliência, tornando-se indispensável para o sucesso no ensino da escrita. Deste modo, influencia diretamente no comprometimento dos alunos, a qualidade dos textos produzidos e a sua capacidade de superar dificuldades que advém do processo de aprendizagem. Na perspetiva de Costa (2018), ao incorporar personagens, cenários e ações variadas, os alunos aprendem a desenvolver ações complexas e a explorar diferentes estilos de escrita. Os desafios da sociedade de informação e do conhecimento impelem para textos curtos, sintéticos e muitas vezes exigindo uma linguagem Scripto-Visual. A escrita, como autores referem, é uma tecnologia cultural que transforma a maneira como pensamos e nos comunicamos, e que, ao contrário da fala, a escrita precisa ser ensinada, pois não é uma capacidade inata como aponta Olso (1996).

Este trabalho investigativo, pretende colocar em destaque a aprendizagem e o jogo como recurso lúdico-didático cujo objetivo pretende ser incentivar a produção de textos narrativos e de estimular a imaginação de alunos. Como estudo de caso foi efetivado numa escola pública em São Tomé e participaram alunos do Ensino Básico 2º Ciclo. A proximidade da investigadora, e professora, ao contexto educativo, levou-a a adotar uma metodologia prática de investigação-ação, selecionando uma das suas turmas, procurando conhecer a forma como alunos se interessam por este recurso didático, ressaltar as suas qualidades metodológicas e estratégicas para a motivação da escrita em sala de aula. O objetivo principal foi perceber como o jogo educativo *Baga Soya* -panela de estórias, poderia contribuir para

motivar os alunos na aprendizagem de textos de género em aulas de Língua Portuguesa, isto é, perceber se essa estratégia é motivadora para produção escrita em sala de aula. Em função do objetivo, a investigação levantou as seguintes questões partida:

a) Será que o jogo pode ser usado como estratégias a implementar em sala de aula para motivar os alunos para o processo de escrita?

b) Como planificar uma sequência didática, para o 5º ano, com recurso à *Baga Soya*?

c) Como dinamizar este material didático em sala de aula?

d) Que reflexões farão os alunos sobre o jogo *Baga Soya*?

Enquadramento metodológico

Qualquer trabalho de investigação baseia-se numa escolha metodológica que orienta a linha de ação e que permite a sua concretização. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental ao serviço da investigação; nela, toda a questão técnica implica uma reflexão teórica. Assim, para a prossecução deste estudo, foi desenvolvida uma metodologia de investigação-ação (IA) explorada através do conceito do "professor/investigador", como preceituado por Sousa (2023, p.146).

A IA é essencialmente prática e aplicada em contexto, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais e melhorar processos, geralmente em contextos educativos, organizacionais ou sociais e é caracterizada pelo protagonismo ativo e autónomo do professor. Passa por um processo cíclico de planeamento, ação, observação e reflexão. Tem uma componente participativa dos

envolvidos no problema como os professores, alunos, comunidade educativa que também tem voz ativa no processo. O seu caráter interventivo tem como objetivo não apenas entender o fenómeno, mas transformá-lo. Como atividade reflexiva a cada ciclo, os investigadores analisam os resultados e ajustam as suas ações tendo em vista a melhoria contínua.

A metodologia adotada partiu de uma necessidade sentida, por parte do professor investigador, de alterar práticas educativas detetadas pelas dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula, em escrever textos narrativos, baixa criatividade e interesse pelo processo de escrita.

Os instrumentos de recolha de dados compreenderam uma análise documental, observação participante que inclui um diário de campo, entrevistas transcritas e produções narrativas elaboradas pelos alunos, em sequência da implementação da estratégia didática que recorre ao jogo. A análise dos dados decorre do modelo qualitativo exploratório de origem categorial.

A investigação empírica decorreu no ano letivo 2023-2024 e o campo em estudo, incluiu a Escola Básica de Folha Féde, situada no Distrito de Mé-Zochi localizado no Centro da ilha de São Tomé, conhecida pelas suas áreas montanhosas e de vegetação densa. A escola revelou ser uma instituição comprometida com a Educação Básica, oferecendo uma estrutura física adequada e uma equipa qualificada para atender às necessidades educacionais dos seus alunos. Preocupa-se com o bem-estar, dos alunos e funcionários, mantendo uma horta escolar e áreas verdes para enriquecer o ambiente educacional e promover atividades práticas e de interação

com o meio ambiente. Foram participantes 21 alunos da 5.ª Classe da Escola Básica de Folha Fede. Participaram os que integravam a turma da professora investigadora e que têm idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos.

O jogo *Baga Soya*

O jogo *Baga Soya* é uma abordagem inovadora para o ensino da escrita que se distingue pelo seu foco na construção de habilidades através de uma metodologia estruturada e interativa. O método foi concebido para integrar elementos tradicionais da narrativa oral com a escrita, promovendo a valorização da cultura local enquanto desenvolve habilidades de escrita criativa e crítica nos alunos.

Imagem 1: Peças do jogo Baga Soya

Figura 1- peças do jogo (fotografia do autor)

A construção deste jogo está profundamente enraizada na tradição oral de São Tomé e Príncipe, onde histórias, mitos e lendas são passadas de geração em geração através da oralidade. De acordo com o "dicionário livre santome/português" podemos encontrar a entrada *baga* [ˈbaga] (n.) que se refere a panela, Cf. *ubaga*; também a expressão *dadô-soya* [daˈdoˈsɔja] (n.), que remete para o contador de histórias; a expressão *soya di sun alê ku san lenha* que refere qualquer estória do rei e da rainha; e soya [ˈsɔja] (n.) 1.conto.2.estória.3.narrativa tradicional. (*in* Araujo & Hagemeijer, 2013). O jogo baseia-se na prática de contar histórias, conhecida localmente como "*Baga Soya*", e envolve a criatividade e a imaginação dos participantes. Como ferramenta didática, interliga os domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita e num contexto de formação permitiu desbloquear, a criação narrativa como referem os autores Costa *et al*. (2023, p.59), tratando-se de "um recurso plenamente apropriado e expandido pelos docentes, nas suas práticas letivas, facto verificado não apenas em contexto de intervenção acompanhada, mas também pela verbalização do reconhecimento do seu valor pedagógico e divulgação junto dos seus pares.". O recurso tem a capacidade não só estimular a criatividade e a escrita, mas também promover a cooperação entre os alunos e o uso da língua portuguesa em contextos diversos, integrando diálogos e descrições. A sua flexibilidade permite que seja adaptado conforme o nível de escolaridade e as necessidades específicas da turma, possibilitando o desenvolvimento de habilidades narrativas e descritivas de forma envolvente e culturalmente relevante.

O programa PAISE (Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo), uma iniciativa em São Tomé e Príncipe voltada para a

melhoria da educação no país, na sua plataforma educativa disponibiliza o recurso para impressão. O jogo, do ponto de vista da adequação, destina-se a alunos entre a 7ª e 12ª classe e baseia-se num conjunto de 60 cartões que contêm informações relevantes para a construção de narrativas incluindo as seguintes categorias: i) início da estória (8); ii) personagens humanas (12); iii) personagens animais ou sobre-humanas (8); iv) espaço (12); v) ação (12); vi) final de estória (8). Descriminaremos as categorias que são apresentadas neste jogo muito embora possam ser criados cartões com outras personagens que possam ser incluídas pelo professor e pelos alunos:

Tabela 1: Personagens humanas

Personagens humanas	
Avó	Personagem feminina muito presente nos contos tradicionais, é marcada pela empatia e também pela sabedoria.
Bêtôdô	Em forro, *bêtôdô* significa *douto*, *inteligente*. Trata-se de uma personagem masculina caracterizada pelo uso de artimanhas e de expedientes perante desafios e dificuldades.
Lavadeira	Esta é a mulher que lava no rio, cantando enquanto trabalha. Acredita-se que o seu canto assegura o brilho do sol, fundamental para branquear e secar a roupa que lava.
Mulata	Personagem de contos e lendas de São Tomé e Príncipe, a mulata, mulher de pele morena, é reconhecida pela sua beleza física.
Palaiê	A vendedeira de peixe, caracterizada pelos seus pregões pitorescos e pela boa-disposição para com a clientela, é uma marca indelével da paisagem humana de STP.
Parteira	Tradicionalmente, a parteira apoia a mulher num dos momentos mais difíceis e importantes da sua vida. É, por isso, muito hábil, além de boa confidente.

Pescador	Figura masculina essencial da paisagem humana são-tomense, povoa a cultura e o imaginário do país. Possui uma fortíssima ligação ao mar.
Piadô Zawa	Com a sua função de *vidente* ou *adivinho*, auxilia as outras personagens quando deparam com um problema de saúde física ou espiritual, receitando-lhes plantas medicinais.
Rapaz	Criança ou jovem que percorre diversas paisagens do país, em busca de aventuras ou diversão.
Rei	Personagem tradicional das narrativas orais, marcada pelo poder que detém sobre todas as outras pessoas.
San Lenha	Em crioulo forro, *San Lenha* é a *senhora rainha*. Nos contos e lendas da tradição oral, é maioritariamente caracterizada por um perfil sereno e sábio.
Vizinha	Tradicionalmente, esta personagem costuma ser retratada como extremamente curiosa e, por vezes, até maledicente.

Fonte: Adaptado de PAISE-material didático para português

Tabela 2: Personagens animais

Personagens animais	
Gandú	Gandú é o tubarão, que atormenta e ameaça a vida dos pescadores e de todos aqueles que atravessam os grandes rios ou se aventuram no mar.
Konóbia	Konóbia é uma ave endémica de STP, que costuma ser avistada junto aos rios. Há quem diga que esta pequena e bela ave tem poderes místicos e que as penas da sua cauda têm propriedades mágicas amorosas.
Macaco	Personagem de muitos dos contos tradicionais são-tomenses, é caracterizado pela sua astúcia e esperteza.
	A Tartaruga (ou o Tartaruga) é uma das personagens mais simbólicas da tradição oral são-tomense. Normalmente, o

Tartaruga	animal é personificado e retratado como muito inteligente, determinado e audaz, representando o povo, nas dificuldades por que passa.

Fonte: Adaptado de PAISE-material didático para português

Tabela 3: Personagens sobre-humanas

Personagens sobre-humanas	
Gigante	Com um tamanho fora do comum, o Gigante é caracterizado como extremamente cruel para com os humanos, mas pouco inteligente.
Mulher nocturna	Esta personagem é normalmente marcada por ter pés de cabra, uma característica física distintiva que lhe atribui contornos demoníacos. Só é avistada à noite, vagueando pelas ruas.
Ôcossô	O/A ôcossô surge nas narrativas tradicionais como uma figura feminina, de longos cabelos loiros e de pele muito clara, pela falta de pigmentação. Embora habite num palácio no fundo do mar (ou do rio), vem pentear-se à superfície, gerando temor e desejo.
Tluki Sun Deçu	Trata-se de uma pequena ave, cujo peculiar bater de asas terá sido criado para anunciar o nascer de um novo dia e para acordar os seres humanos. Trata-se de uma personagem muito astuta, dizendo-se que é abençoada por Deus.

Fonte: Adaptado de PAISE-material didático para português

Tabela 4: Espaços de ação

Espaços da ação	
Boca do Inferno	Localizada em Cantagalo, é uma formação rochosa no mar, marcada pela agitação das águas. Há uma lenda que diz que é um portal de teletransporte para Portugal.

Lagoa Amélia	Localizada em Mé-Zochi, trata-se de uma cratera coberta por vegetação. Algumas lendas associam a Lagoa Amélia ao desaparecimento misterioso de pessoas.
Matu manga	Espaço onde crescem mangas, muito procurado e apreciado pelas crianças.
Nozadu	Ritual de homenagem, após o velório e o funeral, onde se contam narrativas tradicionais. Além de um espaço físico, pode ser um espaço psicológico.
Obô	A floresta, local de uma riquíssima biodiversidade, onde também se procura alimento.
Oká	Árvore característica de STP, a cujo espaço se associam propriedades místicas e mágicas.
Pico do Cão Grande	Ícone da paisagem são-tomense, é uma montanha esguia, localizada no distrito de Caué.
Pico Papagaio	Localizado no Príncipe, é uma montanha que se destaca na ilha e se avista da cidade de Santo António.
Praia das Sete Ondas	Localizada entre Água Izé e Ribeira Afonso, é uma praia muito procurada. Existe uma lenda que explica a origem do seu nome.
Rio	Em STP, os rios estão cheios de vida e neles desenvolvem-se diversas actividades. Pode ser seleccionado um rio em particular ou manter-se apenas a referência vaga.
Roça	É um espaço físico e social, com construções da era colonial, onde vivem comunidades.
Ximidô	Nome dado às águas paradas e aos pântanos, é um espaço misterioso e muitas vezes personificado, considerado místico.

Fonte: Adaptado de PAISE-material didático para português.

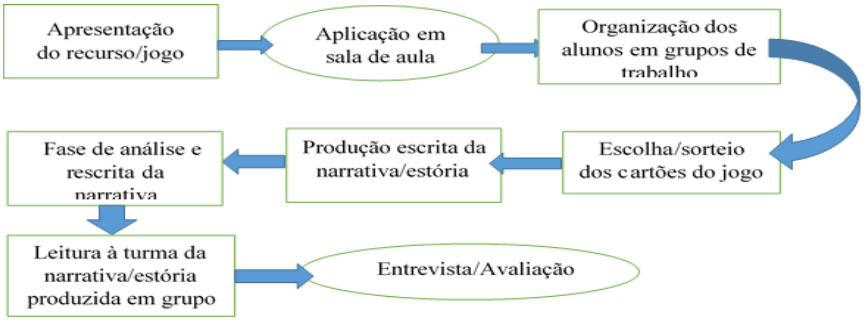
Recorrendo às categorias os alunos são desafiados a construir histórias coesas, desenvolvendo assim as suas habilidades de escrita processual, passando pelas fases de planificação, redação e revisão. A fase da planificação envolve a discussão inicial e o esboço da história.

A redação é o processo de escrever a história propriamente dita, e a revisão envolve a leitura crítica e a edição do texto para melhorar a coesão e a clareza. Os principais objetivos do método são o de promover a criatividade, incentivar o gosto pela escrita e valorizar a tradição oral. Ao transformar o processo de escrita numa atividade lúdica e culturalmente relevante, o método procura envolver os alunos de maneira significativa.

A atividade didática

Destacamos a preocupação dada pela investigadora na planificação da sequência didática tendo em vista motivar os alunos para os hábitos de escrita recorrendo ao jogo e às referências quotidianas e identitárias da cultura santomense. A planificação foi desenvolvida seguindo os passos conforme esquematizado.

Figura 1- Diagrama do desenho metodológico.



Fonte: Elaborado pelas autoras

A planificação teve em conta os seguintes passos:

Antes da aula:

Organização dos cartões: Os cartões são organizados em 6 conjuntos, separados de acordo com as categorias (Início de

Estória, Personagens Humanas, Personagens Animais ou Sobre-Humanas, Espaço, Ação, Final de Estória), ver imagens em anexo.

Preparação do material: Os cartões são colocados numa caixa, baú ou outro objeto que simule uma "panela". Isso serve para atrair a atenção e motivar os alunos, especialmente nas turmas mais novas.

Início da aula:

Apresentação do recurso didático *Baga Soya* aos alunos e esclarecimento dos objetivos da atividade/jogo de escrita a realizarem.

Formação de grupos: Os alunos são organizados em grupos.

Explicação da atividade: O professor explica os objetivos da atividade, as etapas que serão seguidas, o tempo disponível para cada etapa, como a produção escrita deve ser apresentada e outras informações relevantes que possam surgir.

Dinamização da aula:

Distribuição dos cartões:

O professor circula pelos grupos apresentando os cartões de uma categoria de cada vez, com o verso (nome da categoria) virado para cima.

Um aluno de cada grupo retira, ao acaso, um cartão de cada categoria até que todos os grupos tenham um cartão de cada categoria.

Se necessário, o professor pode juntar os dois tipos de cartões referentes a "Personagens" num único leque.

Produção da Narrativa:

Os grupos de trabalho criam uma narrativa original com base nos elementos dos cartões que retiraram.

O professor incentiva os alunos a seguirem as etapas da escrita processual: planificação, redação e revisão.

Apresentação das estórias:

Um porta-voz de cada grupo apresenta a história criada, lendo-a em voz alta para a turma.

Antes da leitura, o porta-voz deve mencionar os conteúdos dos cartões que serviram de base para a criação da história.

Pode ser sugerida também a leitura dramatizada, com a participação de narrador e personagens.

Duração da Atividade:

Dependendo do nível da turma e do ano escolar, a atividade pode ser realizada em mais de uma aula. No entanto, recomenda-se um mínimo de 90 minutos para a sua execução.

Avaliação:

Debate com os alunos sobre a estória que produziram com auto e hétero avaliação, dificuldades sentidas ao longo das atividades sugeridas na sequência didática.

Basicamente, a sequência didática foi organizada para três aulas consecutivas: no primeiro dia, os alunos têm o primeiro contacto com o recurso, aprendendo sobre a sua finalidade e uso. Segue-se uma atividade de *brainstorming* e planeamento, que auxiliam a estabelecer o contexto e a organização do texto. No segundo dia, são realizadas atividades práticas em grupo, que envolvem a organização e a escolha de cartões para a produção dos primeiros esboços escritos. Em

seguida, passam por um processo de escrita em etapas, que inclui a criação de rascunhos e revisões baseadas no *feedback* recebido. No terceiro dia, ocorre a reescrita do texto final, seguida de uma leitura para a turma e a realização de uma entrevista Auto avaliativa. Incluem-se tarefas de reflexão e autoavaliação, onde os alunos revisitam o seu trabalho e consideram áreas para melhoria contínua. A dinâmica da aula envolve a formação de grupos, a distribuição dos cartões e a orientação dos alunos através das etapas da escrita processual: planificação, redação e revisão. O trabalho de partilha e em grupo promove a colaboração e a troca de ideias, enquanto a orientação do professor garante que os alunos sigam uma estrutura lógica e coerente, desenvolvendo habilidades comunicativas.

Tabela 5: Planificação da sequência didática

Aula	Duração	Tema da aula
1	45 Min	**Apresentação do recurso:** os alunos tiveram o primeiro contacto com o recurso, onde aprenderam o que era e como devia ser usado.
2	90 Min	**Aplicação do jogo educativo:** Organização de grupo, escolha de cartões e primeira escrita.
3	120 Min	**Reescrita e leitura do texto final**, seguido de leitura à turma e depois uma entrevista.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para a planificação da escrita, os alunos seguiram a estrutura da tabela 2, que deveriam preencher segundo os cartões que eram retirados da "panela" à sorte. Cada grupo de trabalho preencheu a sua própria planificação.

Tabela 6: Estrutura da planificação da narrativa

Início da Estória	
Ação	
Localização da Ação no Espaço	
Personagens Humana	
Personagem Sub-humana/ Animal	
Fim da Estória	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para a avaliação da produção escrita categorizaram-se os seguintes critérios de análise textual:

Tabela 7- Categorias de análise da produção narrativa

Item	Categoria	Pontuação/25
1	Tema	5
2	Coesão e Coerência	5
3	Criatividade	5
4	Ortografia e Sinais de pontuação	5
5	Organização, Caligrafia e Higiene	5

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para este trabalho exploratório não foram usados os critérios quantitativos e a pontuação obtida por cada grupo não será revelada, apenas dados qualitativos serão analisados.

Como foi referido para a prossecução desta sequência didática, os alunos foram organizados em cinco grupos, sendo que quatro deles eram compostos por quatro pessoas e um de cinco pessoas. Conforme se pretende revelar no quadro a seguir:

Quadro 1: Caracterização dos grupos de trabalho

Grupo	**Alunos**	**Média de Idade**	**Masculino**	**Feminino**	
1/A	4	10-13	0	4	
2/B	4	10-14	4	0	
3/C	4	10-13	1	3	
4/D	4	10-12	1	3	
5/E	5	10-13	1	4	
Total alunos			7	14	21

Fonte: Elaborado pelas autoras

O grupo 1/A ficou constituído por raparigas, o grupo 2/B só por rapazes e os restantes grupos de trabalho são mistos, perfazendo um total de 21 participantes, 7 masculinos e 14 femininos com idades compreendidas entre os 10 e 14 anos.

Análise dos dados

A recolha das narrativas, como derradeiro produto, foi planificada num modelo próprio, criado pela autora. Para este artigo

trouxemos o exemplo da narrativa do grupo 1 da qual extraímos a análise textual.

Síntese da narrativa do grupo 1

O grupo foi constituído por quatro raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Em sorteio, saíram os seguintes cartões:

Quadro 2: Cartões sorteados

Início da Estória	Há muitos anos atrás…
Ação	Natureza
Localização da Ação no Espaço	OKÁ
Personagens Humana	Avó
Personagem Sub-humana/Animal	Tluki Sun Deçu
Fim da Estória	…A partir daquele dia…

Fonte: Elaborado pelas autoras

Face aos elementos estruturais que saíram em sorteio o grupo elaborou um texto que menciona: uma senhora, um *tluki sumdeçu*, a avó e um senhor pescador. No entanto, as identidades e relações entre os personagens são apresentadas de maneira confusa. Por exemplo, "uma senhora" e "a avó" parecem ser a mesma pessoa, mas isso não é claramente explicado.

Citação: "Há muitos anos atrás havia uma senhora... e encontrou um tulki sumdeçu..."

O enredo principal gira em torno de uma semente mágica que cresce num *oká*, e as tentativas do senhor pescador de cortar a árvore

para construir a sua casa. No entanto, a progressão da história é difícil de seguir devido à falta de clareza e coesão.

Citação: "colocou a semente no chão e cresceu um lindo oká, mágico..."

A história é situada "*há muitos anos atrás*" e menciona "*uma noite de lua cheia*", mas essas referências são vagas e não ajudam a estabelecer uma cronologia clara.

Citação: "*Há muitos anos atrás... Numa noite de lua cheia...*"

O texto menciona a floresta e um bairro, mas não oferece uma notação descritiva detalhada desses lugares perdendo a oportunidade de aplicar nomes e adjetivos para enriquecimento textual. Esta falta descritiva também dificulta a visualização do cenário onde a ação se desenrola.

Citação: "...a senhora do bairro que vivia na floresta..."

O tema parece girar em torno da magia da natureza e as recompensas inesperadas. Contudo, a mensagem é um tanto obscura devido à forma como a história é contada.

Citação: "A natureza é uma esperança" sugere uma mensagem positiva sobre a natureza, mas isso não é explorado claramente ao longo do texto.

O texto apresenta problemas de coesão, com frases longas e mal pontuadas que tornam a leitura difícil. A transição entre as diferentes partes da história é abrupta, prejudicando a fluidez do texto "*...mas ninguém sabia que o oká é mágico, no dia a avó foi descobrindo pelo tluki sundeçu...*" A falta de coesão frásica torna difícil entender como as descobertas ocorrem.

A pontuação é inadequada, com vírgulas e pontos mal colocados ou ausentes, o que confunde a leitura e prejudica o

entendimento: **"...***e ávia um senhor pescador que queria cortar o oká para construir a sua casa mas sembre impedia-o."* Aqui, a falta de uma vírgula antes de "mas" e outros erros dificultam a compreensão.

O texto mostra uma boa dose de criatividade, especialmente na conceção de uma árvore mágica e na interação com seres fantásticos como o *tluki sumdeçu*. A ideia tem potencial, mas a execução precisava ser mais clara **"**...*cresceu um lindo oká, mágico... no dia seguinte viram o oká de pé o senhor pescador no chão dormindo e muitos diamantes no pé do oká..."* A criatividade aqui é notável, embora a narrativa não desenvolve esses elementos de forma satisfatória. A organização textual parece-nos um pouco confusa. O enredo não segue uma sequência lógica clara, com eventos e personagens introduzidos sem o devido desenvolvimento ou explicação. "*Numa noite de lua cheia o senhor pescador foi cortar o oká mageco..."* A introdução de ações e eventos importantes ocorre de forma abrupta, sem preparação adequada.

O "Texto A" revela um esforço criativo significativo por parte dos alunos, mas enfrenta desafios relacionados à clareza, coesão e organização. A mensagem central e o desenvolvimento dos personagens e eventos precisavam ser mais trabalhados para que o texto atinja seu potencial narrativo completo. Na primeira versão, houve muitos registos da oralidade, tinham muitas ideias e não sabiam como as estruturar o que para a produção textual muito contribuiu a planificação.

Síntese das narrativas

Para a produção do *corpus* analítico construi-se uma tabela que permite coligir os dados da análise textual de cada grupo:

Tabela 8- Análise das narrativas produzidas pelos grupos

Itens de Correção	Grupo 1 texto A	Grupo 2 texto B	Grupo 3 texto C	Grupo 4 texto D	Grupo 5 texto E
Escreveu título	Sim/ A natureza é uma esperança	Sim/ Certa vez	Não	Sim/ A princesa e o macaco	Sim/ o pes-cador e a praia boca de inferno
Introdução/ Início da estória	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Desenvolvimento /ação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Conclusão/ fim da estória	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Quando?	Sim/ Há muitos anos atrás	Não	Sim/ Era uma vez	Sim/ Naquele tempo num reino	Sim/ Antigamente
Personagens Humana (quem?)	Sim/ Senhora/ avó e um pescador	Sim/ Uma família / vizinho	Sim/ Rapaz	Sim/ Rei e filha	Sim/ Pescador pobre e 7 filhos
Personagem Sub-humana/Animal (quem?)	Sim/ Tluki Sundençu	Sim/ Pé de cabra	Sim/ Tartaruga	Sim/ Piter o macaco	Sim/ Sereia

Localização da Ação no Espaço (onde?)	Sim/ Senhora vivia na floresta	Sim/ No Obô	Sim/ Na Praia Melão	Sim/ Viviam num castelo	Sim/ Na praia boca de inferno
O quê?	Sim/ Vinda do mercado com as suas compras encontra Tluki Sundençu	Sim/ Vizinho foi a festa encontra pé de cabra	Sim/ Vai à praia para comer ovos de tartaruga que é proibido	Sim/ Princesa encontra um macaco nos jardins do palácio	Sim/ Pescador encontra uma sereia
Ação	Sim/ O ser dá uma semente à senhora/avó. Cresceu um lindo Oká, mágico na floresta. Toda a gente se admirava da sua altura. Senhor pescador quis cortar Oká para	Sim/ vizinho vai á festa e no regresso encontra pé de cabra. Aflito chama os vizinhos e todos juntos fizeram desaparecer a personagem.	Sim/ rapaz gosta de comer ovos de tartaruga. Engana a mãe e foge para a praia à procura deles. Foi visto pela polícia e preso. Depois da prisão	Sim/ Princesa ao passear no jardim do palácio encontra macaco Piter. Num outro passeio recebe anel brilhante do macaco pedindo-a em casamento. O rei concorda com o casamento e casam na	Pescador pobre com 7 filhos um dia decide ir pescar para a praia Boca do Inferno. Encontra uma sereia que lhe propõe riquezas se descer à boca. Cheio de riquezas regressa o pescador a casa onde é confrontado com os filhos. Ao usar as

	fazer a sua casa mas sempre a avó impedia. Numa lua cheia pescador corta Oká, mas no dia seguinte tudo acorda normal com o pescador a dormir junto da árvore com diamantes aos seus pés		nunca mais voltou a incomodar as tartarugas	praia das 7 ondas	riquezas o pescador começa a ficar cada vez mais velho e morre na boca do inferno puxado pela sereia
Fim da estória	Sim/ Houve diamantes para todos e para a avó e nunca mais faltou nada	Sim/ por isso esta história ficou na memória do povo	Sim/ Daquele dia em diante, o rapaz nunca mais foi o mesmo	Sim/ Casaram e vi-veram felizes para sempre	Sim/ Nunca mais ouviram falar do pescador!

Coesão	Não	Não	Não	Não	Não
Coerência	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Criatividade	Sim	Não/ com pouca ação no enredo	Sim	Sim	Sim
Ortografia e Sinais de pontuação	Utiliza vírgula, ponto final. Começa com letra maiúscula depois do ponto final. Alguns erros ortográficos	Utiliza corretamente ponto final.	Dois pontos, ponto final, virgula. Sem erros ortográficos	Ponto final, vírgula, travessão, ponto e vírgula, ponto de interrogação	Ponto final, vírgula, dois pontos, ponto de interrogação, travessão, ponto de exclamação
Organização, Caligrafia e Higiene	Não faz parágrafos	Faz parágrafos	Faz parágrafos	Faz parágrafo separando introdução, desenvolvimento	Não faz parágrafos. Com ilustração
Extensão/Número de palavras	152	81	140	203	209

Fonte: Elaborado pelas autoras

Da análise observamos que os textos cumprem a estrutura prototípica da narrativa. Todos apresentam título à exceção de um e

apresentam variações ao nível da coesão, coerência e criatividade. Revelam ainda erros ortográficos e erros de sintaxe e morfologia.

Recomenda-se focar na correção destes aspetos e incentivar maior criatividade e reflexão.

Síntese das entrevistas

Tendo em vista reconhecer as opiniões dos participantes e responder às questões de partida foram realizadas entrevistas orais aos grupos de trabalho, que se transcreveram. Para o *corpus* deste artigo, apresentamos uma síntese que resultou da análise. Regra geral revelam ter absorvido conhecimentos face à atividade "*estamos a cozinhar estórias*" e à estrutura da narrativa referindo-se às personagens, ação, tempo, espaço como é o exemplo: "*Início de estória: naquele tempo… Ação : casamento… Espaço: praia das sete ondas…Personagens Humanos: Rei… personagem sobre humanos ou animais: macaco*". Também referiram ter gostado da atividade e apontaram ter sentido mais dificuldade na fase da produção escrita: "*Não tem nada difícil … há só a parte de escrever*" ou, "*… e tivemos que escrever, depois não ficou bom e tivemos que rescrever …. Depois voltamos a escrever novamente e depois passar a limpo porque não saiu bem.*" A maior parte alude ter gostado de realizar esta atividade recorrendo ao jogo: "*Nós gostamos muito! Porque isso faz as crianças aprender mais, começar a participar nas coisas e eu gostei, gostei muito!*" ou "*gostamos de tudo…*"

Notas do diário de campo

Do ponto de vista metodológico a experiência foi bastante interessante, assim todos os grupos revelam nas entrevistas

realizadas. Em sala de aula nunca havia sido testado mas, os alunos reagiram muito bem. Gostaram imenso e o resultado foi muito positivo. Todos participaram embora um ou outro apresentasse mais ou menos dificuldades em adaptar-se por ser uma atividade em grupo mas, de forma geral, foi satisfatório. Como monitora desta atividade fiquei com um pouco de receio quanto à reação deles mas acabei por me surpreender. Não só pela participação ativa mas, sobretudo, pelas suas criações. Neste estudo, notamos que eles entenderam bem aquilo que foi pedido e, como resultado de suas criatividades e trabalho duro, tivemos muitas estórias interessantes. Particularmente, pretendemos aplicar mais vezes com outras alternativas. Houve algumas partes que precisavam de ser melhoradas na aplicação: -todavia, acreditamos que, futuramente, esses pequenos erros poderão ser superados, principalmente com reforços da matéria sobre a estrutura da narrativa, conceitos como coerência e coesão. A atividade permitiu aos estudantes conhecerem vários elementos da cultura santomense. Aprenderam muito. Por exemplo, expressões como "baga" "ocossó"; muitos desconheciam mas, hoje já é diferente. O jogo permitiu constatar a ampliação de vocabulário e o conhecimento da cultura indígena.

Considerações finais

O uso do jogo *Baga Soya*, como material educativo para a produção de narrativas na 5ª classe mostrou ser uma estratégia inovadora e eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem que integrou diversão e conhecimento. O estudo revelou que o jogo não apenas facilita o desenvolvimento de habilidades narrativas, mas

também favorece a participação ativa dos alunos, a cooperação entre colegas e o engajamento na construção do conhecimento. Ao explorar a narrativa através do *Baga Soya* | panela de estórias os alunos experimentam uma maneira de aprender que vai além da mera reprodução de conteúdo, incentivando a construção de histórias de forma criativa e personalizada. Essa abordagem lúdica proporciona um ambiente menos intimidante para a escrita, e que auxilia a superar bloqueios comuns enfrentados por alunos ao desenvolverem as suas competências de redação. A liberdade oferecida pelo jogo para criar histórias permite que pratiquem a organização lógica das ideias, a coesão e a coerência, além de ampliar seu repertório linguístico e expressivo. O recurso educativo *Baga Soya*, também evidencia a importância da contextualização cultural no processo de aprendizagem. Por ser um jogo que incorpora elementos da cultura local, ele facilita a conexão dos estudantes com o conteúdo, tornando-o mais significativo e relevante para as suas realidades. Isto não apenas promove a valorização da cultura local, mas também fortalece a identidade cultural dos alunos, estimulando um senso de pertencimento e respeito pelas tradições. Nos textos produzidos, vimos refletidas aprendizagens essenciais preconizadas pelo Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, como: escrever textos narrativos que integrem diálogos e descrições (AE7, AE8, AE9); escrever textos narrativos e descritivos, assegurando a organização de parágrafos, a coesão e coerência textuais e a utilização de recursos expressivos diversificados (AE10, AE11, AE12). Destacamos que esta atividade existe desde 2019 pelo Ministério da Educação no repositório aberto em "Material Didáctico para Português", porém,

nunca fora conhecida pelos professores até recentemente. Isto poderá estar relacionado com o facto de muitos professores só se limitarem ao que é planificado quinzenalmente e ou terem receio de sair das "acomodações" do ensino tradicional. É importante, no nosso entender, prover um acompanhamento e suporte contínuo para ajudar os professores a superar qualquer resistência ou receio em adotar o jogo nas abordagens educacionais.

Referências

Araujo, G.; Hagemeijer, T. (2013). *Dicionáriolivresantome/português: Livlu-nglandjisantome/putugêji.* Hedra, São Paulo. Disponível em https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/31028/1/Araujo&Hagemeijer2013.pdf

Baptista, A. (2001). *Escrita e processos de construção textual.* Porto Editora: Porto.

Costa, S. (2018). *Criatividade na educação.* Criativa.

Costa, P. *et al* (2023). *Explorando possibilidades de mudança e reconfiguração de práticas no quadro da disciplina de Língua Portuguesa em STP.* p49-62. Abordagens didáticas
no Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe: reflexões a partir de contextos de formação contínua de professores. Disponível em http://hdl.handle.net/10773/40140

Olson, D. (1996). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading.* Cambridge University Press

PAISE-STP (2020). *Formação Continua para docentes de Português*.
https://www.imvf.org/2023/07/26/paise-stp-apoia-a-criacao-do-repositorio-digital-do-ministerio-da-educacao-de-sao-tome-e-principe
https://www.imvf.org/project/paise-sao-tome-e-principe/

https://www.imvf.org/2024/06/05/associacao-rede-internacional-de-investigacao-em-educacao-de-sao-tome-e-principe-ariie-stp-oficializada/

https://www.imvf.org/2023/07/31/jornadas-da-rede-de-investigacao-em-educacao-no-ambito-do-paise-stp/

https://repositoriodigital.me.gov.s

Silva, M. (2018). *Práticas pedagógicas inovadoras.* Porto

Sousa, M. D. (2023). *Expressões Artísticas: cenários para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua no domínio da produção oral e escrita de narrativas. Proposta Didática no Ensino do Português no Estrangeiro.* Tese de Doutoramento em Didática das Línguas Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global. Disponível em http://hdl.handle.net/10362/1717

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em ação na aula de Língua Portuguesa: pistas rumo à inovação pedagógica em São Tomé e Príncipe

The Sustainable Development Goals in action in the Portuguese Language classroom: pathways toward pedagogical innovation in São Tomé and Príncipe

Dismael de Ceita Fernandes
Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)
fernandesdismael22@gmail.com

João Gabriel Morais
Centro de Língua Portuguesa de São Tomé e Príncipe
(São Tomé e Príncipe)
joaogabriel.morais@camoes.mne.pt

Recebido: 20-03-2025
Aceite: 18-05-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: O presente estudo reflete, por um lado, sobre a urgência da integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no ensino da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe e, por outro, sobre a necessidade de atualização e de inovação das práticas docentes e dos materiais didáticos em circulação. Tendo em conta o contexto são-tomense, no qual alguns dos ODS ainda estão longe de ser atingidos, pensamos que a escola pode desempenhar um papel-chave no que concerne à

consciencialização dos mais jovens. Para que essa consciencialização ocorra de forma eficaz, parece-nos fulcral uma revisão das práticas docentes e dos materiais didáticos de apoio, de modo a torná-los mais atrativos para o aprendente do século XXI, mais inclusivos da cultura local e mais sensíveis à necessidade de formar cidadãos críticos e ativos, conscientes do seu lugar no mundo e dos desafios existentes na sua esfera sociocultural. Apresenta-se, nesse sentido, a gamificação como uma possibilidade de exploração didática da temática dos ODS que poderia estimular o interesse dos mais jovens, fazendo-os sentir-se mais envolvidos no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, procede-se à apresentação de uma proposta didática passível de aplicação nas aulas de Língua Portuguesa de turmas de sétima e de oitava classe do Ensino Básico, proposta esta que reflete as particularidades locais, a importância do desenvolvimento do espírito crítico dos aprendentes e os princípios veiculados pelos ODS, trabalhando de forma holística as competências do aluno com recurso a princípios de gamificação.

PALAVRAS-CHAVE: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Gamificação; Material didático; Inovação pedagógica; São Tomé e Príncipe.

ABSTRACT: This study reflects, on the one hand, on the urgency of integrating the Sustainable Development Goals (SDGs) into the teaching of the Portuguese language in São Tomé and Príncipe and, on the other hand, on the pressing need to update and innovate both teaching practices and the educational materials currently in circulation. Given the São Toméan context, in which several SDGs remain far from being achieved, we believe that schools can play a key role in raising awareness among younger generations. For this awareness to be effectively fostered, a revision of pedagogical practices and supporting materials is deemed essential, aiming to make them more appealing to 21st-century learners, more inclusive of local culture, and more attuned to the need for educating critical and active

citizens who are aware of their role in the world and the challenges faced within their sociocultural environment. In this regard, gamification is presented as a didactic strategy with the potential to engage students more deeply in their learning process. Furthermore, a didactic proposal is introduced, designed for Portuguese language classes in the seventh and eighth grades of Basic Education, which incorporates local specificities, promotes the development of students' critical thinking, and aligns with the principles of the SDGs through a holistic approach to competence development supported by gamification.

KEYWORDS: Sustainable Development Goals; Gamification; Didactic material; Pedagogical innovation; São Tomé and Príncipe.

Considerações iniciais

Em 2015, os 193 países das Nações Unidas adotaram a Agenda 2030, definindo, assim, o que consideravam ser as metas a atingir até 2030 no que toca ao desenvolvimento global e sustentável. Essas metas, que se cristalizaram em dezasseis objetivos, têm como preocupações principais a proteção das pessoas em situações de fragilidade e risco, a preservação do planeta Terra e a conservação de recursos para as gerações futuras, o estabelecimento de parcerias que promovam o avanço global, a promoção da paz e da inclusão e ainda a garantia de prosperidade para todos. Em outras palavras, a ideia apresentada é de que ninguém deverá ser deixado para trás, sendo desejável um desenvolvimento multilateral que promova a igualdade de acessos e a garantia de condições de vida mínimas para todos. Esta Agenda pretende, portanto,

> erradicar la pobreza y lograr la seguridad alimentaria; garantizar la salud y el bienestar y una educación de calidad;

> lograr la igualdad de género; asegurar el acceso al agua, al saneamiento adecuado y a la energía; promover el crecimiento económico y un trabajo decente para todos los seres humanos; consumo responsable; reducir las desigualdades en todo el mundo; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia. (De La Rosa Ruiz et al., 2019, p.188)

Fazendo São Tomé e Príncipe parte das Nações Unidas e estando nós a sensivelmente cinco anos do fim da conhecida "Década de Ação", pensamos ser importante, num primeiro momento, esboçar a realidade são-tomense relativamente aos tópicos supramencionados para, num segundo momento, apresentarmos o nosso contributo para a disseminação de princípios de cidadania ativa e de responsabilidade cívica na aula de Língua Portuguesa, recorrendo a estratégias pedagógicas mais ativas e atrativas para o aprendente como a gamificação. Num momento final, procederemos ainda à apresentação de uma proposta didática concreta passível de aplicação numa aula de Língua Portuguesa da sétima ou oitava classe e na qual são destacados os ODS e se recorre a princípios de gamificação.

Os ODS em São Tomé e Príncipe: uma miragem ou uma realidade?

Devido ao seu contexto insular, à sua área reduzida e ao pouco desenvolvimento industrial, São Tomé e Príncipe vê-se bastante dependente de outros países para a garantia da disponibilização de bens essenciais para a sociedade, o que resulta numa taxa de importação de produtos bastante elevada. Decorrente desta importação, verifica-se um aumento dos custos comerciais que se

reflete, por exemplo, no preço dos produtos vendidos nas superfícies comerciais. Constata-se, portanto, um forte desfasamento entre o preço dos bens essenciais e o nível de vida das pessoas, o que conduz a um índice de pobreza relativamente alto. Segundo dados publicados em 2010 pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Instituto Nacional de Estatística, 66,2% da população vive abaixo do limiar da pobreza, havendo mais de 15% a viver em situações de pobreza extrema[13]. Esta situação económica frágil é considerada como uma das razões que fizeram disparar a saída de pessoas do país nos últimos cinco anos[14]. Estima-se que dezoito por cento dos são-tomenses já vivam no estrangeiro, tendo metade destes abandonado o país no ano de 2023. De acordo com os dados do relatório do Banco Mundial, as saídas do país nos últimos cinco anos aumentaram 106%, tendo sido a população jovem a que mais abandonou o território devido à falta de emprego. Segundo dados do estudo "Dinâmicas de Desenvolvimento de África, Crescimento, Emprego e Desigualdades de 2018" elaborado pela OCDE em 2018, a taxa de desemprego era de cerca de 15%, situação está particularmente visível nas camadas jovens nas quais a taxa de desemprego se elevava a 22,6%[15].

É ainda relevante notar que a condição de desemprego (ou ainda de inatividade profissional) afeta essencialmente as mulheres,

[13] Disponível em: https://saotomeandprincipe.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/perfil_do_dividendo_demografico_stp.pdf (consultado a 1 de abril de 2025)
[14] Disponível em: https://www.telanon.info/economia/2025/03/10/47656/18-da-populacao-de-stp-vive-no-estrangeiro-cerca-de-40-mil-e-a-metade-abandonou-o-pais-em-2023/ (consultado a 1 de abril de 2025)
[15] Disponível em: https://www.fao.org/sao-tome-e-principe/noticias/detail-events/en/c/1181260/ (consultado a 1 de abril de 2025)

havendo, segundo os Censos de 2012 (últimos censos disponíveis no país até ao momento)[16], cerca de 8,6% das mulheres em idade ativa desempregadas e 60% em situação de inatividade (seja devido à conclusão da carreira, seja por assumirem funções em casa). A mulher é ainda vista por muitos na sociedade são-tomense como uma cuidadora do lar e, muitas vezes, uma propriedade ao dispor do cônjuge. Esta realidade espelha-se numa elevada percentagem de casos de violência conjugal, que, segundo dados reportados pelas Nações Unidas, em 2019, se eleva a 13% nas mulheres com idades compreendidas entre os 15 e os 49 anos[17]. Assim sendo, podemos considerar que, no arquipélago de São Tomé e Príncipe, o homem ainda se afirma como figura dominadora do 'eu' feminino, em muitos casos, tanto a nível físico como intelectual, tal aludido por Engels et al. (1980, p.22-23, citado por Iop, 2009, p. 243):

> o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia e a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, ela abre, ao lado da escravatura e da propriedade privada, a época que dura ainda hoje, onde cada passo para frente é ao mesmo tempo um relativo passo atrás, o bem-estar e o progresso de uns se realizam através da infelicidade e do recalcamento de outros.

[16] Disponível em: https://shorturl.at/p7mGW (consultado a 1 de abril de 2025)

[17] Os dados podem ser consultados no seguinte link: https://news.un.org/pt/story/2023/08/1819482 (último acesso a 01 de abril de 2025). Esta percentagem inclui violência emocional, física e/ou sexual.

Além disso, esta alta percentagem de inatividade e desemprego em idade ativa parece-nos correlacionar-se com o facto de a percentagem de mulheres que acede ao ensino superior ser inferior à dos homens, o que as condiciona a situações mais desfavoráveis na procura de trabalho. Nota-se também que, mesmo quando encontram uma atividade profissional fora de casa, normalmente, têm dificuldade em aceder a lugares com poder de decisão como profissões da categoria "Legislativo/Diretores", nas quais as mulheres representam somente 24,4% dos profissionais dessa área. Em contrapartida, já no âmbito dos trabalhos não qualificados, a mulher são-tomense encontra-se fortemente representada, sendo 71% destes assegurados pela população feminina. Paralelamente, parece-nos ainda importante ressaltar que, de acordo com os Censos de 2012 supramencionados, 10,8% das adolescentes (com idades entre os doze e os dezanove anos) têm, pelo menos, um filho, o que tende a limitá-las no acesso a percursos de formação superior, uma vez que, na sua grande maioria, são mães (muitas vezes, até chefes de famílias monoparentais), são estudantes, são trabalhadoras e ainda cuidadoras dos familiares próximos ou vizinhos. Verificamos, assim, que, no contexto são-tomense, além de os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável relativos à "Igualdade de Género" e à "Redução das Desigualdades" ainda não terem sido atingidos na sua plenitude, a mulher continua a ser vista por muitos como uma cuidadora que 'deverá' almejar, prioritariamente, a maternidade. Tal como descrito por Sarti (1996), "a autoridade feminina vincula-se à valorização da mãe, num universo simbólico onde a maternidade faz da mulher

mulher, tornando-a reconhecida como tal, senão ela será uma potencialidade, algo que não se completou" (p.43).

Além destas questões de ordem social, parece-nos igualmente importante ressaltar alguns problemas ambientais que se podem observar no território são-tomense e que, a nosso ver, podem ser parcialmente solucionados através de uma prática docente mais preocupada com a sustentabilidade e com a Natureza. Primeiramente, tal como tem vindo a ser relatado por diversos jornais locais[18], os resíduos domésticos, não separados e não tratados, acumulam-se nas ruas da cidade, comprometendo a saúde pública e a biosfera envolvente. Seguidamente, verifica-se uma alta necessidade de preservação da fauna e da flora local, que se têm visto ameaçadas devido à caça/pesca ilegal, ao abate clandestino de árvores e à captura ilícita de tartarugas para fins de entretenimento turístico. É de ressaltar que São Tomé conta na sua costa com a presença de cinco das sete espécies de tartarugas existentes no mundo, sendo o único país de toda a costa oeste africana no qual ainda se pode encontrar uma comunidade reprodutora da tartaruga sada, espécie em alto risco de extinção[19]. Por fim, em termos ambientais, podemos ainda destacar

[18] A título meramente ilustrativo, podemos aludir aos artigos "Lixo domina a cidade de São Tomé – 'Realmente está muito feio'" de Abel Veiga, publicado a 10 de janeiro de 2023 no jornal online Téla Nón (disponível no seguinte link: https://shorturl.at/bWZW1e consultado pela última vez a 1 de abril de 2025) ou ainda "Lixo invade São Tomé), de Óscar Medeiros, publicado a 19 de janeiro de 2024 no jornal online Voz da América (consulta disponível no seguinte link: https://shorturl.at/8Gwet https://shorturl.at/bWZW1e consultado pela última vez a 1 de abril de 2025)

[19] Tal facto tem sido reportado pelo programa Tatô, programa este que age em São Tomé para a proteção das tartarugas marinhas desde 1998. Pode encontrar mais informações relativas a este ponto, sugerimos o visionamento da seguinte reportagem: https://rtpafrica.rtp.pt/ambiente/sao-tome-e-principe/ (acedido a 2 de abril de 2025).

que se prevê que o aquecimento global e as alterações climáticas tenham um grande impacto nos ecossistemas são-tomenses e na vida das comunidades nos próximos anos. De acordo com Marques e Quaresma (2024),

> O clima está a mudar e são bem visíveis ao nível nacional os impactos negativos nas comunidades: registam-se períodos de seca mais prolongados, períodos de chuva mais curtos, mais tempestades extremas, os recifes de coral estão a desaparecer em algumas regiões, é notória a elevação do nível das águas do mar, as inundações com maior impacto e o aumento da erosão costeira. (p.29).

Estas alterações podem revelar-se drásticas para a sociedade são-tomense, uma vez que no país muitas das infraestruturas são ainda frágeis e que uma parte significativa da população vive da atividade piscatória.

Os documentos orientadores e os manuais escolares ao (des)serviço dos ODS

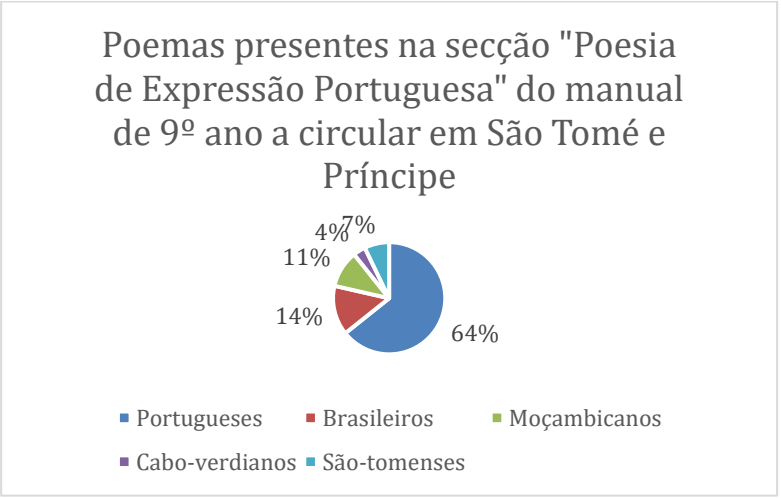
Neste contexto, pensamos que se revela de máxima urgência refletir sobre o lugar da escola na formação de cidadãos ecologicamente mais responsáveis. Em São Tomé e Príncipe, no que respeita a Língua Portuguesa, os documentos orientadores do Ensino Básico e Secundário (intitulados de *Aprendizagens Essenciais*) já incluem nos seus objetivos principais o desenvolvimento de competências cívicas e ambientais transversais do aluno são-tomense, que se materializam, essencialmente, nos objetivos 8 ("mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender e

intervir na realidade") e 16 ("respeitar o meio ambiente e a diversidade cultural"). No documento orientador a que nos referimos, há ainda a apresentação de propostas passíveis de desenvolvimento em sala de aula e que poderiam contribuir para o atingimento dos objetivos supracitados como, a título de exemplo, o visionamento em grupo de vídeos no *Youtube* sobre temáticas relacionadas com a proteção do Meio Ambiente e com a luta por uma sociedade mais justa e mais inclusiva de todos. No entanto, parece-nos que estas recomendações, apesar de terem um elevado potencial didático e de inovação pedagógica, não são suportadas pelo material escolar em circulação nas escolas são-tomenses.

Consideramos ser pertinente ressaltar que, a nosso ver, ainda que o material didático existente em São Tomé e Príncipe possa servir de base de apoio para o docente e para o aluno, este ainda apresenta possibilidades de melhoria, nomeadamente no que concerne à preocupação com questões sociais, linguísticas e ambientes vinculadas ao contexto são-tomense. Na crença de que o livro didático, além de apoiar o docente na sua prática pedagógica e o aluno no seu processo de aprendizagem, deverá igualmente afirmar-se como "o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais" (Macedo, 2004, p.106), pensamos que é premente que este reflita a realidade do aprendente são-tomense para, deste modo, o poder fazer refletir sobre o meio em seu redor e, assim, possibilitar uma mudança de práticas sociais pré-estabelecidas. Analisando os manuais são-tomenses de Língua Portuguesa, verifica-se uma clara predominância de documentos oriundos do universo literário e cultural português, sendo ainda pouco representados os autores são-

tomenses e a cultura das comunidades do arquipélago. Cremos que, embora os textos selecionados sejam relevantes em termos literários e analíticos, estes podem ser encarados pela criança são-tomense com algum distanciamento, já que esta terá alguma dificuldade em projetar-se na realidade retratada. A título puramente exemplificativo, analisamos o material didático (comummente apelidado de 'folheto' no contexto são-tomense) de Língua Portuguesa para o nono ano de escolaridade, nomeadamente a vasta secção intitulada "Poesia de Expressão Portuguesa". Ainda que esta secção do manual seja relativamente longa (cerca de trinta páginas), os poemas presentes distribuem-se, por nacionalidade do autor, da seguinte forma:

Tabela 1: Poemas presentes na secção



Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no gráfico, tendo em conta o material didático analisado, a aceção de "Poesia de Expressão Portuguesa" dos

criadores do manual parece focar-se amplamente na produção literária portuguesa, concedendo ao universo são-tomense um lugar secundário.

Esta secundarização da representação da realidade são-tomense não se esgota na secção do folheto dedicada à poesia, considerando que uma parte considerável dos textos não-literários presentes no material didático disponibilizado não retratam problemas sociais são-tomenses nem promovem uma reflexão aprofundada sobre a realidade social e os desafios que o país enfrenta. A título meramente ilustrativo, tomamos a liberdade de nos debruçarmos sobre o eixo temático de exploração do género textual notícia no manual didático destinado à sétima classe:

❖ **A estrutura da notícia**

Acto de coragem no Porto

CRIANÇA DE 7 ANOS SALVA UM AMIGO DE AFOGAMENTO CERTO

Título – deve ser curto, conter a informação principal e chamar a atenção do leitor. O título pode ser acompanhado de um **antetítulo** ou por um **subtítulo**.

Uma menina de 7 anos, Cristina Cunha, num acto de coragem, salvou, ontem, no Porto, um seu vizinho de 23 meses, Carlos Silva, de um afogamento certo num pequeno tanque de sua casa.

LEAD ou Cabeça da Notícia – primeiro parágrafo, no qual se resume o que aconteceu. Neste parágrafo deverá ser dada a resposta às seguintes perguntas: **Quem? O Quê? Onde? Quando?**

O pequeno Carlos Silva brincava com Cristina junto de um pequeno tanque, quando, colocando um pé sobre um cano, escorregou e mergulhou na água. Cristina, com sete anos, conseguiu arrancar o seu companheiro de dentro do tanque.

Carlos Silva, apesar de ter ingerido muita água, encontra-se livre de perigo.

Corpo da Notícia – é o desenvolvimento da notícia, onde se faz a descrição completa do que aconteceu. Aqui deverá responder-se às perguntas: **Como? Porquê?**

Jornal de Notícias, 20 / 7 / 2003

Notícia-Exercícios

TRAVAGEM MORTÍFERA

Ontem às 8h30m da manhã, dois veículos colidiram na auto-estrada, na direcção Sul-Norte, provocando dois mortos e um ferido.

A Brigada de Trânsito já se encarregou do caso e atribui ao mau tempo a principal causa do infeliz acidente. Pensa-se que um dos condutores terá feito uma travagem brusca devido ao forte nevoeiro que se verificava àquela hora da manhã.

A identidade das duas famílias envolvidas no acidente ainda não foi divulgada.

in JN, 7-1-04

III- Produção escrita

1- Seguindo as regras que aprendeste, elabora uma notícia sobre a tua zona.

Constituintes da frase- Ficha Informativa

Uma baleia morta em Praia de Odemira

Um cetáceo morto, de nove metros, deu à costa, ontem de madrugada, na praia da Zambujeira, Odemira – informou a Guarda Florestal.

A mesma fonte disse tratar-se de uma baleia que apresentava ferimentos e que não está ainda em estado de decomposição.

Uma equipa de Museu da Marinha deslocou-se àquela praia da costa alentejana para examinar o animal e decidir qual o seu destino.

(J.N., 20/03/88)

Fonte: Manual Didático 7ª classe

Como é percetível, apesar de estes materiais terem sido concebidos para os alunos são-tomenses, apenas se concentram em notícias bastante desatualizadas e representativas de um imaginário geográfico e cultural que não corresponde à realidade do arquipélago.

Conclui-se, assim, que o material supramencionado espelha a cultura são-tomense apenas em momentos pontuais, não incitando de forma alguma os alunos a refletirem sobre o seu universo próprio. Partilhando da crença de Pacheco (2019), que alude ao facto de que a escola atual deverá cultivar o pensamento crítico, analítico e criativo da criança, consciencializar o aluno para os seus direitos e deveres na sociedade e ainda prepará-lo para resolver problemas de forma autónoma, consciente, sensível e responsável em sociedade, surgem-nos duas interrogações: como poderá o aluno são-tomense agir de forma autónoma, consciente, sensível e responsável sobre o seu meio mais próximo se o próprio material didático não o estimula a pensar de forma crítica e autónoma, mas apenas a reproduzir modelos transmitidos de forma unidirecional e pouco representativa? Como poderá o aluno aplicar o que aprende na escola à sua realidade se os materiais nos quais o seu estudo se baseia tendem a representar uma realidade desatualizada e geograficamente distante?

Rumo a uma integração dos ODS na aula de Língua Portuguesa

Pensamos, portanto, que será necessário, na escola são-tomense, passar de um ensino baseado na transmissão teórica de saber, alienada da realidade vivenciada, a um ensino promotor do desenvolvimento de competências globais do aluno que o permitam

interpretar melhor a sua realidade e agir sobre ela. Entenda-se por competência, no contexto da presente reflexão, um "saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal" (Sim-Sim et al., 1997, p.12). A competência afigura-se, assim, como um

> conjunto estruturado holístico e integrado - combina a perspectiva de um conjunto de atributos com o contexto. A competência é relacional, é uma combinação complexa de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) necessários para o desempenho profissional [escolar] em situações específicas (Depresbiteris, 2001, s.p.)

Esta aliança articulada entre conhecimentos, atitudes, valores e habilidades é, então, o que permitirá evitar as possíveis tentações de ensinar sem um propósito de aplicação específico, marginalizando as referências às situações da vida (Perrenoud, 2000). Estamos, assim, em crer que apenas priorizando uma representação do universo próximo do aluno o poderemos sensibilizar para os desafios a este inerentes, promovendo uma educação de qualidade e mais responsável em termos cívicos, sociais e ambientais. Aspira-se, deste modo, potencializar um caminho rumo à *sustentabilidade superforte*, de acordo com a classificação estabelecida por Gudynas (2009). Segundo o autor, a *sustentabilidade superforte* reconhece que a Natureza deve ser valorizada de múltiplas formas distintas (não apenas pelo seu potencial económico), reconhecendo a necessidade da formação de cidadãos que se afirmem como "sujetos activos en construir políticas, y en asumir los riesgos y beneficios de esa participación" (p.17). Para

tal, acreditamos que será necessário, por um lado, apostar numa formação inicial docente mais consciente dos desafios a enfrentar de forma a atingir os ODS em São Tomé e Príncipe e, por outro lado, disponibilizar material didático (ou didatizável) que permita aos docentes abordar o tema dos ODS de forma transversal e multidisciplinar.

Neste contexto, estamos em crer que é crucial que, ao longo da formação inicial docente, os futuros formadores tenham momentos de apresentação e reflexão sobre os ODS e a forma como estes podem ser trabalhados na sala de aula. Partimos da ideia de que, para uma mais eficaz transmissão de valores e comportamentos de caráter sustentável, é necessário a equipa docente estar não apenas sensível a estas questões, mas também pronta para agir numa dinâmica transdisciplinar, ou seja, envolvendo "uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas em um nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade" (Iribarry, 2003, p.484). Quer-se, nesta senda, que os professores de várias disciplinas se possam articular de forma a cobrir ao máximo possível as temáticas levantadas pelos ODS numa perspetiva multifacetada e agregadora. Para que tal possa ocorrer, somos apologistas de uma formação de docentes que não tencione compartimentar o saber em áreas isoladas e impermeáveis, visando, por conseguinte, a prática de uma pedagogia em que os saberes, apesar de estruturalmente divididos por disciplinas, interajam entre si de forma a propiciar uma visão holística do mundo e da realidade que rodeia o aluno. Posto isto, acreditamos que a aula de Língua Portuguesa pode revelar-se um espaço propício à sensibilização para

os ODS, reforçando, assim, o pensamento crítico das crianças sobre conteúdos lecionados noutras disciplinas, como a de Ciências Naturais (Isidoro & Carvalho, 2021).

Com o objetivo de contribuir para uma reflexão sobre as possibilidades exploratórias dos ODS na sala de aula de Língua Portuguesa, apoiar-nos-emos nos domínios definidos nas *Aprendizagens Essenciais* de Língua Portuguesa de São Tomé e Príncipe atualmente em vigor e daremos algumas sugestões para a inserção dos ODS na prática dos mesmos :

Tabela 1: Sugestões para inserção dos ODS

Domínios	Práticas sensíveis aos ODS (exemplos que têm em conta a realidade são-tomense)
Compreensão do oral	O professor poderá fazer o *download* de uma reportagem relativa à proibição da caça da tartaruga na praia Jalé. Seguidamente, poderá colocar algumas perguntas sobre a reportagem e abrir espaço para um debate.
Expressão oral	O professor poderá, por exemplo, propor um debate sobre o tema da igualdade de género em São Tomé e Príncipe sob a forma de *role-play* no qual define os papéis de cada um dos intervenientes, encorajando o aluno a refletir criticamente sobre o assunto sob múltiplos olhares. Neste tipo de dinâmica, seria também praticada a escuta ativa e o uso de mecanismos de cortesia discursiva aquando de interações com um grau de formalidade mais alto.
Escrita	Os alunos da turma poderiam definir um décimo oitavo ODS que considerassem importante tentar atingir em São Tomé e Príncipe. Este ODS nacional teria, então, de espelhar uma necessidade da sua comunidade. Para os inspirar, poderíamos dar como exemplo o ODS 18

	nacional criado pelo Brasil ("Igualdade Étnico-Racial"). Após terem refletido, os alunos teriam de elaborar um cartaz no qual colocariam a designação do novo ODS, explicariam o porquê de terem escolhido aquela temática, mostrariam a logomarca do ODS e descreveriam o processo criativo da logomarca. Deste modo, estaríamos a estimular os múltiplos sentidos do aluno e a reforçar o seu envolvimento num projeto que, através da escola, pensa o mundo.
Leitura	O professor pode promover a leitura e a análise de textos literários e não-literários em que as temáticas presentes nos ODS se encontrem representadas. Por exemplo, na análise do género textual notícia, poderá ser trabalhado um texto no qual se expliquem algumas parcerias (entre Estados, entre empresas ou ainda entre instituições públicas de conhecimento geral) essenciais para o desenvolvimento do país. Já no espetro do texto literário, podemos sugerir preferencialmente a leitura e interpretação de objetos literários redigidos por autores de São Tomé e Príncipe, como, por exemplo, o livro "Lições do Monte Poco Muala", de Alexandre Quaresma. Neste livro, o autor chama a atenção do leitor para as consequências advindas do abate ilícito de árvores.
Funcionamento da Língua	O professor poderá explorar os diversos tópicos gramaticais por intermédio de práticas pedagógicas inovadoras como a gamificação (esta possibilidade será explorada num momento posterior da presente reflexão).

Fonte: Elaboração própria

Todas as propostas acima referidas prendem-se com a ideia de que a Educação, além de integrada na sociedade, deverá propor uma

visão lúdica da língua, "concetualizada como um processo ativo, cognitivo, significante, mediado e autorregulado. Tal implica que o aluno passe a controlar e a desenvolver o seu próprio processo de aprender" (Grácio et al., 2009).

Pensamos, assim, que esta faceta lúdica poderá ser trabalhada por intermédio da gamificação, ou seja, do recurso à tipologia do jogo para a resolução de problemas, tarefas ou exercícios concretos (Vianna et al., 2013). A esse propósito, Neto et al. (2023) ressaltam que a gamificação poderia abrir as portas para uma prática mais apelativa e atrativa, uma vez que o jogo responde mais adequadamente aos interesses dos jovens contemporâneos do que os caminhos pedagógicos previamente trilhados. No mundo contemporâneo, no qual os dispositivos digitais se encontram fortemente disseminados (outrossim, na realidade são-tomense), as crianças e jovens, muitos deles nativos digitais (Prensky, 2002), tendem a interagir com os formatos gamificados com bastante regularidade, acabando estes por se considerarem, além de aliciantes, rotineiros. Apesar de se associar ainda bastante o conceito de jogo a uma prática de lazer e diversão, cremos que a gamificação[20] é amplamente passível de aplicação na sala de aula do século XXI e poderá favorecer o desenvolvimento de um largo espetro de competências comunicativas e estruturais dos aprendentes, incitando ao seu maior envolvimento como ator principal do seu processo de aprendizagem.

Para atingir tal fim, é fundamental que o docente e os aprendentes possuam uma competência digital apurada que lhes

[20] Neste artigo, referimo-nos a gamificação no seu sentido mais amplo, incluindo os jogos operados com recurso a dispositivos tecnologicamente alimentados e os jogos sem recurso a qualquer dispositivo digital.

permita interagir, comunicar e integrar-se no mundo digital de forma ética e responsável de modo a viabilizar a criação de uma comunidade virtual na qual os princípios da netiqueta se veem respeitados (Menezes & Figueiredo, 2023). O docente deverá, portanto, assumir a responsabilidade de formar os cidadãos do futuro, podendo, para isso, utilizar as tecnologias digitais a fim de transformar a educação, apresentar inovação pedagógica nas suas aulas e melhorar a eficácia do processo de transmissão de conhecimentos. Pretende-se, por conseguinte, que o docente não apenas desenvolva a sua competência digital, mas também a dos seus alunos (Fernández-Cruz et al., 2024; Redecker, 2017). Esta competência, aliada à vontade de atualização da sua prática, poderá incitar os docentes à produção de materiais gamificados de qualidade que respeitem as características basilares do jogo com fins educativos, tais como a necessidade de um *design* de jogo explícito e de simples compreensão para o utilizador, a importância da inclusão da realidade do aluno (o que permitirá a sua identificação e aumentará, consequentemente, o seu envolvimento na atividade gamificada apresentada) e ainda a definição de um referencial de compensações ao longo das várias fases da atividade gamificada (Gee, 2014). O professor poderá, assim, afirmar-se, além de transmissor de saber, como um criador de conteúdo gamificado ou, em caso de impossibilidade de criar, como um selecionador do material gamificado de qualidade que já se encontra disponibilizado na *web*.

Da teoria à prática: o ECOQUIZ S.T.P como recurso didático

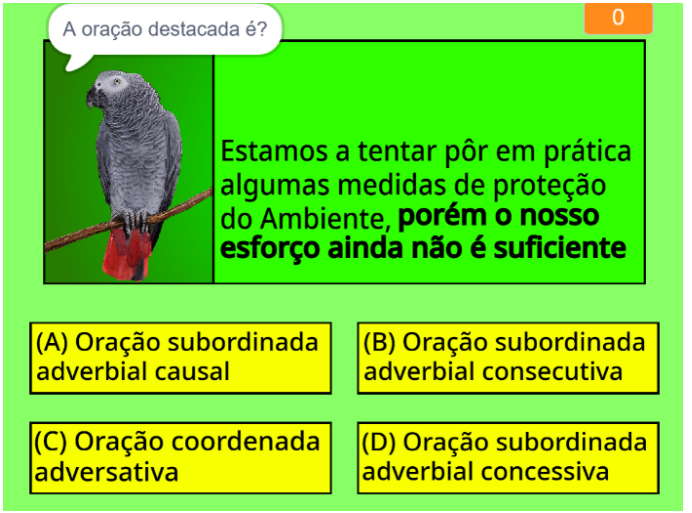
Tendo em conta o contexto são-tomense, no qual a sensibilização para os ODS é realmente deficitária e no qual a metodologia de ensino ainda se parece alicerçar numa perspetiva

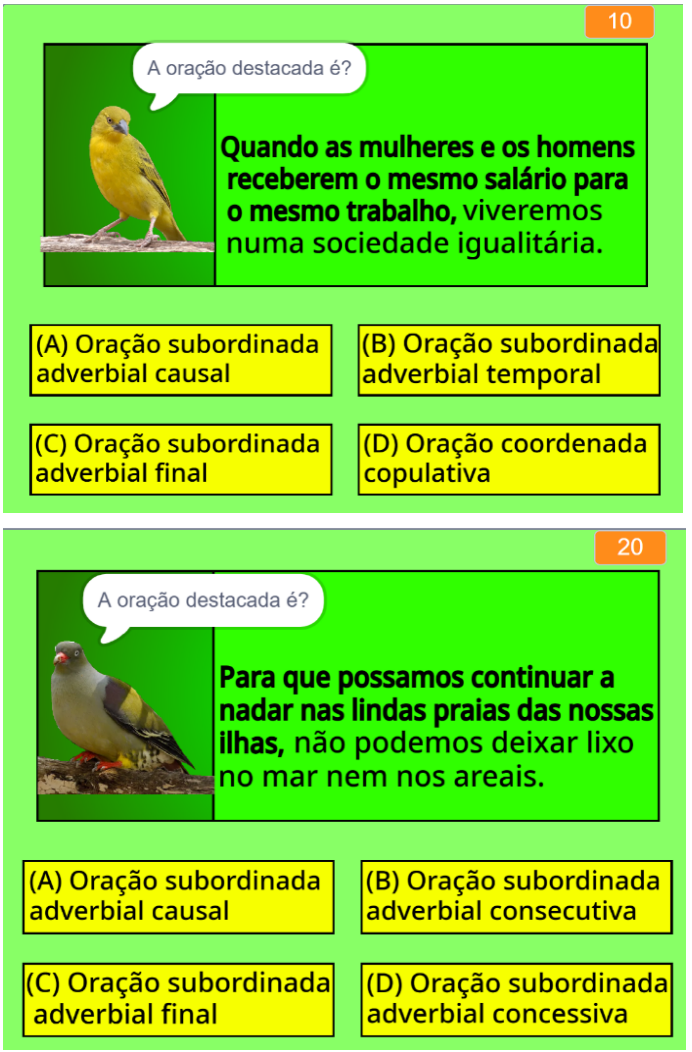
puramente teórica, transmissiva e lusitanizante, desenvolvemos um jogo didático *online*, intitulado ECOQuiz S.T.P.[21], que será, num momento posterior do presente ano, transformado numa aplicação disponível em acesso aberto e *offline*[22]. Neste jogo de caráter único e inovador, os conteúdos apresentados no quiz correspondem aos aspetos gramaticais e estruturais destacados nos programas do Ensino Básico e Secundário de São Tomé e Príncipe que colocam tradicionalmente mais problemas aos alunos, nomeadamente, a regência verbal, a classificação de orações, a identificação de funções sintáticas, a formação de palavras e ainda a escolha de conetores discursivos adequados à intencionalidade comunicativa patente num texto ou numa frase. Contudo, o nosso principal objetivo não é apenas trabalhar a gramática de modo a promover uma melhoria do domínio dos tópicos supramencionados, sendo igualmente essencial para nós como criadores do referido jogo atentar na representação da realidade são-tomense, nunca perdendo de vista os ODS e o seu impacto no tecido social nacional. Tendo em vista esse objetivo multifacetado, inserimos em todas as questões do quiz referências a pontos geográficos, momentos históricos, projetos e ainda personalidades de origem são-tomense, de modo que o estudante são-tomense que consulte este jogo se identifique com o mesmo e se sinta integrado neste universo que foi pensado, numa primeira instância, para ele. Complementarmente, colocamos ainda, associada a cada uma das frases, uma imagem de uma espécie de animal único de São Tomé e Príncipe. Esta inserção pretende não apenas destacar a biodiversidade

[21] Link de acesso*:* *https://scratch.mit.edu/projects/1130109557/* (acedido pela última vez a 1 de abril de 2025).

[22] Projeto cofinanciado através do programa FAPP-IILP (edição de 2025).

existente no arquipélago, mas também sensibilizar os usuários para a necessidade de proteger aquelas espécies, estando algumas delas em risco de extinção. Por fim, podemos ainda assertar que os 17 ODS se encontram espelhados nas frases presentes nas questões do quiz, uma vez que almejamos que estas sejam alvo de uma análise autónoma por parte do aluno-utilizador ou ainda de uma análise orientada por parte do docente. De modo a elucidar o leitor relativamente ao *design* e ao conteúdo do jogo mencionado, revelamos alguns dos enunciados:





Fonte: Elaboração própria

Como se pode constatar nas imagens apresentadas, provenientes da versão beta do jogo didático, esforçámo-nos para que

tanto o *design* (que integra as cores da bandeira nacional são-tomense) como os enunciados refletissem ao máximo a realidade são-tomense. Em cada um dos itens, além de constarem informações de caráter cultural e/ou geográfico relativo a São Tomé e Príncipe, é possível observar uma preocupação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Queremos, assim, que o jogo, que constituirá uma ferramenta de *mobile assisted language learning* (Nunes, 2019; Soares et al., 2018; Moura, 2012) quando transformado em aplicação, possibilite um contacto com a língua portuguesa mais permanente e contínuo, podendo, assim, servir como ponto de partida para uma sequência didática ou ainda como complemento ao estudo ao qual o aluno poderá recorrer em casa após as aulas.

Todavia, e tendo em conta a realidade em que nos situamos, podemos questionar-nos de que forma os adolescentes que não tenham acesso a um telemóvel poderão beneficiar dos conteúdos presentes no jogo e na futura aplicação. De modo a democratizar esse acesso ao saber veiculado pelo jogo, estamos em crer que o professor poderá incluir algumas das questões presentes no ECOQUIZ S.T.P no seu plano de aula (através, por exemplo, de capturas de ecrã) e, quem sabe, imprimir essas questões ou projetá-las no quadro de modo a proporcionar aos alunos uma experiência visual e gráfica que se aproxime da que teriam na interface digital.

De modo a concretizar as ideias apresentadas anteriormente, permitimo-nos propor uma sequência didática acional e reflexiva sobre um tópico gramatical que visa a sensibilização para os ODS e que poderia ser desenvolvida de forma *offline*, numa escola do terceiro

ciclo do Ensino Básico são-tomense, assentando nos princípios da gamificação ladeada pelo recurso ao *mobile learning*. Esta sequência didática encontra-se adaptada a um grupo de estudantes da sétima ou da oitava classe.

O nosso São Tomé e Príncipe: como melhorar?

1.Observa cada uma das imagens abaixo e escreve o problema retratado.

Achas que algum destes problemas existe em São Tomé e Príncipe?
Quais são os principais afetados?
Partilha as tuas impressões com um(a) colega.

O nosso São Tomé e Príncipe: como melhorar?

2. Ouve a seguinte reportagem sobre a estreia da peça "Aprendiz de Tartaruga", no espaço C.A.C.A.U. na cidade de São Tomé e responde às seguintes questões:

(link: https://shorturl.at/t4hU4)

a) Segundo o jornalista, a peça convida o público a fazer o quê?

b) De acordo com o ator Edimilson Leal, para que fins ocorria a caça à tartaruga?

c) Segundo o autor, por que razão as tartarugas desempenham um papel importante no mar?

d) Quem foram os responsáveis pela preparação desta peça?

e) Após a estreia, a peça percorrerá outras zonas do país? Justifica adequadamente a tua resposta.

3. A peça de teatro apresentada foca-se no tema da proteção das tartarugas marinhas. Com mais dois colegas, elabora um pequeno cartaz A4, que será exposto nas paredes da sala de aula, no qual destaquem boas e más práticas para a proteção dos animais únicos de São Tomé e Príncipe.

No cartaz, deverão indicar, pelo menos, dois gestos ecologicamente positivos e dois gestos a evitar!

O nosso São Tomé e Príncipe: como melhorar?

Navegando na gramática!

4. Em São Tomé e Príncipe, o programa Tatô é um dos principais responsáveis pela proteção das tartarugas marinhas. Lê o seguinte texto e classifica as orações sublinhadas.

Em 1998, a ECOFAC, o Programa de Conservação da Biodiversidade e dos Ecossistemas da África Central, financiado pela União Europeia, criou o PROGRAMA TATÔ, com o intuito de melhorar o estado de conservação das tartarugas marinhas em São Tomé e Príncipe (1). Em 2002, a ECOFAC passou a coordenação do Programa Tatô para a recém-criada organização dedicada ao ambiente marinho, a MARAPA (Mar, Ambiente e Pesca artesanal). Durante anos, a MARAPA contou com tanto apoio de diversas organizações nacionais e internacionais que pôde crescer bastante e investir mais no projeto (2). Ao longo destes anos a equipa do Programa Tatô foi crescendo e a equipa de coordenação deste projeto foi tomando forma (3).
20 anos mais tarde, em 2018, tudo mudou, e o Programa Tatô deixou de ser apenas um projeto. Embora fosse um desafiante passo (4), a equipa de coordenação com o apoio e incentivo dos seus parceiros técnicos e financeiros decidiu dar mais autonomia e sustentabilidade a este programa e criou uma ONG internacional, a ASSOCIAÇÃO PROGRAMA TATÔ, que manteve o nome já conhecido por todas as comunidades, autoridades nacionais e sociedade civil (5).

Fonte: https://oikos.pt/partners/programa-tato/ (adaptado)

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

Para ir mais além...

5. Acede à aplicação ECOQUIZ S.T.P. e responde a três questões pertencentes à categoria "Classificação de orações". Transcreve os enunciados para esta folha.

a)

b)

c)

O nosso São Tomé e Príncipe: como melhorar?

Navegando na gramática!

6. Todos os enunciados que copiaste da aplicação têm como tema os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Estes objetivos foram pensados pelas Nações Unidas e todos os países que fazem parte desta organização deverão tentar atingi-los até 2030.

Fonte: https://ods.pt/

Nas orações que classificaste no exercício 5, quais eram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável mencionados?

7. Como sabemos, a poluição por plásticos é um grande problema em São Tomé e Príncipe. Assim sendo, tens o desafio de, ao longo da próxima semana, recolher a maior quantidade possível de plásticos usados (em casa, nas ruas, nas praias, em áreas verdes, entre outros) e trazer para a sala de aula para que os funcionários os possam encaminhar para um local adequado.

As três pessoas que tiverem recolhido mais plásticos ao longo da semana receberão uma compensação simbólica e serão eleitos os eco-delegados da escola!

Como eco-delegados, ficarão responsáveis por sensibilizar os outros para a importância de respeitar a Natureza e a biodiversidade e de não poluir os espaços verdes nem os mares.

"Encontramo-nos no meio do mar
Duas ilhas que formam um país
Tudo o que precisamos está lá
É só acreditarmos e seguir
Vamos dar as mãos num só coração
Bomu kêlê ni scola, ni tlaba"
Calema (2014)

Fonte: Elaboração própria

Como é possível constatar, a sequência didática almeja, num primeiro momento, conduzir o aluno a uma reflexão prévia sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com base num estímulo visual. Com esta abordagem pretende-se que o aluno partilhe as suas impressões sobre os problemas sociais representados e reflita sobre a sua realidade próxima, contribuindo, deste modo, para a formação de cidadãos ecologicamente e socialmente envolvidos e responsáveis, tal como é preconizado por Medeiros et al. (2011), entre outros. Após esta pré-atividade, transitamos para um encadeamento de atividades que visam trabalhar as competências múltiplas do aprendente, nomeadamente, as competências de compreensão oral, de compreensão escrita, de produção escrita e ainda a competência linguística de tipo estrutural. Tomamos, neste contexto, a liberdade de destacar o exercício 5., no qual o recurso à aplicação/jogo interativo ECOQUIZ S.T.P. é apresentado como parte integrante da sequência didática, permitindo a inserção de novas tecnologias e de novas dinâmicas de trabalho no seio da sala de aula. Este exercício a que nos referimos serve ainda de ponto de partida para uma apresentação e uma análise mais contextualizada da totalidade dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Já na tarefa final, que poderíamos considerar como uma pós-atividade, pretende-se estabelecer uma ligação entre o ambiente escolar e o ambiente de socialização primária do aluno. Recorrendo a princípios advindos do universo da gamificação, como por exemplo, a definição de um objetivo e de regras comuns a todos os participantes e a proposta de uma compensação atrativa em função dos resultados obtidos (Tolomei, 2017), visamos motivar o aluno a aplicar o seu

conhecimento no seu quotidiano e a, através das suas ações, ser um transmissor dos princípios analisados em contexto de sala de aula. No final do documento, ainda se pode encontrar um pequeno excerto da canção "Bomu kêlê" ("Vamos acreditar", em crioulo forro), do grupo musical Calema. Esta inserção deve-se ao facto de a canção valorizar o estudo e o trabalho como motores sociais para São Tomé e Príncipe, transmitindo esta mensagem tanto em português como em crioulo forro. A inserção de um verso em crioulo forro numa ficha a ser trabalhada na aula de Língua Portuguesa parece-nos importante e, no contexto são-tomense, inovador, uma vez que ainda se verifica uma certa resistência por parte do corpo docente ao recurso ao crioulo forro, seja para explicações pontuais ou para exercícios de tradução. Neste contexto, e pretendendo combater a hierarquização e o preconceito linguístico que se faz ainda sentir em São Tomé relativamente às línguas crioulas, consideramos válida esta achega ao contexto local e à língua que, para muitos, já é uma língua de herança distante. Como é evidente, esta proposta é apenas ilustrativa de uma possível utilização da gamificação a favor da promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na rede de escolas públicas são-tomenses, havendo muitas outras possibilidades de exploração didática do tema apresentado neste estudo reflexivo.

Considerações finais

Em suma, o nosso estudo pretende realçar a necessidade de um trabalho transversal e interdisciplinar sobre a temática dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no contexto são-tomense. Tal como retratado, ainda é necessário traçar um longo caminho para que o arquipélago possa atingir os objetivos previstos na Agenda 2030 e

acreditamos que uma das formas de possibilitar tal feito seria através da educação. O sistema escolar e os seus agentes deverão, assim, metamorfosear as suas práticas com vista a formar alunos-cidadãos mais conscientes e civicamente responsáveis. Para tal, é fulcral que haja uma formação de professores mais cientes da importância dos ODS e, paralelamente, que os materiais didáticos que servem de apoio à docência sejam mais inclusivos e próximos da realidade sociocultural do aluno são-tomense, mais preocupados com o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e ainda mais promotores de uma prática pedagógica baseada no diálogo. Só assim a escola se poderá afirmar como um espaço de partilha e de reflexão sobre o mundo exterior e uma instituição promotora de princípios de cidadania ativa. Neste contexto, de modo a aumentar a atratividade e a estimular o interesse dos alunos, alguns deles 'nativos digitais', pelas temáticas abordadas ao longo das aulas de Língua Portuguesa, nomeadamente, a temática dos ODS, propomos a gamificação como uma possibilidade de exploração didática. Apresentamos, portanto, uma proposta didática na qual os ODS e as estruturas gramaticais são trabalhadas com recurso a princípios de gamificação. Estamos em crer que esta proposta poderá servir como ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre as possibilidades de integração dos ODS nas aulas de línguas.

Em investigações futuras, pensamos que seria pertinente aplicar esta proposta didática em sala de aula e inquirir os estudantes acerca da sua impressão subjetiva sobre as tarefas sugeridas de forma que esta possa ser melhorada. Além disso, pretendemos com esta proposta motivar a criação de materiais didáticos inovadores,

preocupados com os ODS e próximos da realidade do aluno são-tomense. Fazendo nossas as palavras de Paulo Freire, devemos continuar a rumar na "marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível" (Freire, 2000, p.61) para fazer progredir ainda mais São Tomé e Príncipe e consolidar as bases de um sistema de ensino que se quer inclusivo, civicamente responsável e criticamente capacitado.

Referências

De la Rosa Ruiz, D., Armentia, P. G., & De la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: El papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, *25*, 179–202.

Depresbiteris, L. (2001). Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? *Boletim Técnico Do Senac*, *27*(3), 36–47. https://bts.senac.br/bts/article/view/574

Fernández-Cruz, F. J., Rodríguez-Legendre, F., & Sainz, V. (2024). La competencia digital docente y el diseño de situaciones innovadoras con TIC para la mejora del aprendizaje. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *76*(2), 11–24. https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.106342

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* (1st ed.). Editora UNESP.

Gee, J. P. (2014). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Macmillan.

Grácio, M. L., Baldeira, P. C., Chaleta, M. E., & Rosário, P. (2009). Promoção do aprender no ensino de professores de português: Estratégias de ensino e de aprendizagem. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Eds.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4636–4649). Universidade do Minho.

Gudynas, E. (2009). Desarrollo sostenible: Posturas contemporáneas y desafíos en la construcción del espacio urbano. *Vivienda Popular*, *18*, 12–19.

Iop, E. (2009). Condição da mulher como propriedade em sociedades patriarcais . *Visão Global*, *12*(2), 231–250.

Iribarry, I. N. (2003). Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *16*(3), 483–490. https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300007

Isidoro, P., & Carvalho, Â. (2021). Cuestionar, reflexionar, cambiar: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en clase de Portugués Lengua Extranjera. In C. López Esteban (Ed.), *Innovación en la formación de los futuros educadores de educación secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial* (pp. 185–204). Ediciones Universidad de Salamanca.

Macedo, E. (2004). A imagem da ciência: folheando um livro didático. *Educação & Sociedade*, *25*(86), 103–129. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100007

Marques, R., & Quaresma, S. (2024). Desafios ambientais em São Tomé e Príncipe: passado presente. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, *46*, 23–31.

Medeiros, A., Mendonça, M., Sousa, G., & Oliveira, I. (2011). A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. *Revista Faculdade Montes Belos*, *4*(1), 1–17.

Menezes, R., & Figueiredo, H. (2023). A integração de tecnologias digitais na prática pedagógica: Uma revisão de literatura. *EaD & Tecnologias Digitais Na Educação*, *12*(14), 85–103.

Moura, A. (2012). Mobile learning: Tendências tecnológicas emergentes. In A. Carvalho (Ed.), *Aprender na era digital: Jogos e Mobile-Learning* (pp. 127–147). De Facto Editores.

Neto, L., Penteado, C., & Carvalho, L. (2023). Gamificação como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem: uma revisão integrativa. *Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, *10*(22), 313–327. https://doi.org/10.55028/pdres.v10i22.16042

Nunes, J. M. (2019). *Mobile Learning e Pensamento Computacional: contributos para o desenvolvimento de aplicações em contextos educativos* [Tese de Doutoramento]. Universidade Aberta.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pandey, K., & Singh, N. (2015). Mobile Learning: Critical Pedagogy to Education for All. In Y. Zhang & D. Cristol (Eds.), *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (pp. 107–132). Springer.

Perrenoud, P. (2000). A Arte de construir competências. Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini. *Nova Escola (Brasil)*, 19–31. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html %0A

Prensky, M. (2002). The motivation of gameplay: The real twenty-first century learning revolution. *On the Horizon*, *10*(1), 5–11.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union.

Sarti, C. (1996). *A família como espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres* (7th ed.). FAPESP.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Soares, R., Carecho, J., & Fernandes, A. (2018). Aprender vocabulário fora das paredes da sala de aula. In R. García-Ruiz, A. Pérez-Escoda, & M. D. Guzmán-Franco (Eds.), *Dispositivos móviles en el aula: docentes y estudiantes prosumidores en la era digital* (1st ed., pp. 173–194). Egregius Ediciones.

Tolomei, B. V. (2017). A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. *EaD Em Foco*, *7*(2), 145–156. https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440

Vianna, M., Vianna, Y., Medina, B., Tanaka, S., & Krug, M. (2013). *Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos*. MJV Press.

A produção escrita e as competências linguísticas dos alunos da 12.ª classe da Região Autónoma do Príncipe

La production écrite et les compétences linguistiques des élèves de la 12ème classe de la Région Autonome du Principe

Rosa Maria Faneca
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro (Portugal)
rfaneca@ua.pt

Recebido: 10-02-2025
Aceite: 11-04-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: Este texto tem como objetivo descrever e analisar as dificuldades de alunos do ensino secundário na Ilha do Príncipe, com foco na produção escrita. A pesquisa baseou-se num questionário inicial e nas produções escritas dos alunos da 12ª classe durante o ano letivo de 2021-2022, permitindo a identificação do corpus de análise, centrado nas dificuldades de expressão escrita. O estudo revela as dificuldades que estes alunos enfrentam ao tentar expressar as suas ideias em português com eficácia e coerência discursiva. Este conhecimento é fundamental para apoiar os professores de português, promovendo uma perspetiva formativa que valorize a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre os mecanismos gramaticais que influenciam as suas competências discursivas. Além disso, é importante incentivar a leitura, tornando os alunos melhores leitores e promovendo o contacto com diversas obras da língua portuguesa. A produção de textos variados, adequados às suas

competências linguísticas, é essencial. Esta abordagem formativa requer uma atenção especial aos significados diversos da terminologia específica em contextos socioculturais distintos, assim como metodologias de ensino adaptadas ao perfil dos alunos. Em suma, melhorar a expressão escrita destes alunos implica não só um diagnóstico das suas dificuldades, mas também a implementação de estratégias pedagógicas que considerem a sua realidade e promovam o seu desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Competências linguísticas dos alunos do ensino secundário do Príncipe; Dificuldades linguísticas; Ensino-aprendizagem da língua portuguesa na **Região Autónoma do Príncipe**; Escrita em língua portuguesa.

RÉSUMÉ : Ce texte a pour objectif de décrire et d'analyser les difficultés des élèves du secondaire sur l'île du Príncipe, en se concentrant sur la production écrite. La recherche s'est basée sur un questionnaire initial et sur les productions écrites des élèves de la 12e classe durant l'année scolaire 2021-2022, permettant d'identifier le corpus d'analyse centré sur les difficultés d'expression écrite. L'étude révèle les difficultés que ces élèves rencontrent lorsqu'ils essaient d'exprimer leurs idées en portugais avec efficacité et cohérence discursive. Cette connaissance est fondamentale pour soutenir les enseignants de portugais, en promouvant une perspective formatrice qui valorise la réflexion critique et le développement de la conscience des élèves sur les mécanismes grammaticaux influençant leurs compétences discursives. De plus, il est important d'encourager la lecture, afin de rendre les élèves de meilleurs lecteurs et de favoriser le contact avec diverses œuvres de la langue portugaise. La production de textes variés, adaptés à leurs compétences linguistiques, est essentielle. Cette approche formatrice nécessite une attention particulière aux significations diverses de la terminologie spécifique dans des contextes socioculturels distincts, ainsi que

des méthodologies d'enseignement adaptées au profil des élèves. En somme, améliorer l'expression écrite de ces élèves implique non seulement un diagnostic de leurs difficultés, mais aussi la mise en œuvre de stratégies pédagogiques tenant compte de leur réalité et favorisant leur développement intégral.

MOTS-CLÉS: Compétences linguistiques des élèves du secondaire du Príncipe; Difficultés linguistiques; Enseignement-apprentissage de la langue portugaise dans la **Région Autonome du Principe**; Écriture en langue portugaise.

Considerações iniciais

São Tomé e Príncipe (STP), oficialmente República Democrática de São Tomé e Príncipe, é um país insular africano, situado no Golfo da Guiné. Com uma superfície de 1001 km2, o país é constituído por duas ilhas principais: a de São Tomé e a do Príncipe. A ilha do Príncipe situa-se a nordeste da ilha de São Tomé, a uma distância de cerca de 140 km, e foi descoberta no dia 17 de janeiro de 1471 pelos navegadores portugueses, que a denominaram como Ilha de Santo Antão. Visando incentivar o seu povoamento, em 1502 tornou-se uma donataria, denominada como Ilha do Príncipe, assim designada pelo Rei D. João II, em referência ao seu filho, o Príncipe Afonso. Após a independência nacional, em 1975, a aprovação do estatuto de região autónoma ocorreu em 1995 e cerca de uma década depois, em agosto de 2006, foi feita a primeira eleição do Governo Regional, numa ação livre e democrática.

A população de São Tomé e Príncipe, estimada em 209.617 habitantes (dados provisórios de 2024, INE), dos quais 9.840 (4,7%)

residem na Região Autónoma do Príncipe (RAP), é bastante jovem. Em 2021, verificou-se que mais de metade dos são-tomenses tinha menos de 20 anos (Boletim estatístico, ME, 2020-2021). Isso significa que a maioria da população do país está abaixo da faixa etária de 20 anos, indicando uma grande proporção de crianças, adolescentes e jovens adultos. Esse grupo etário pode ter várias implicações sociais e económicas para o país. Uma população jovem pode impor desafios em termos de educação, saúde e emprego, bem como apresentar oportunidades de desenvolvimento futuro, caso esses jovens sejam bem formados e capacitados para contribuírem positivamente para a sociedade. Nesse sentido, tem sido vontade política do Estado Santomense proporcionar uma educação de qualidade a todos os cidadãos (Organização das Nações Unidas, 2017, 2023), de modo a torná-los sujeitos ativos e integrantes no processo de desenvolvimento do país. Embora a vontade política seja um primeiro passo crucial, a implementação efetiva de uma educação de qualidade requer um compromisso contínuo e uma abordagem holística para superar os desafios sociais, económicos e culturais que possam surgir. Para superar esses constrangimentos, o governo de STP tem procurado melhorar o sistema educativo do país, procurando parcerias com organizações internacionais como é o caso do *Programa-Piloto de Formação em Exercício de Docentes [regime de codocência] para as disciplinas de Português* (PFED-CoDoc), uma atividade desenvolvida no quadro da Componente 3 do *Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo de São Tomé e Príncipe* (PAISE-STP[23]), que decorreu entre 2019 e 2022 na

[23] Relatório_Final_Avaliação_Externa_PAISE_STP_2019-2022.pdf
3-formacao-em-exercicio-em-sao-tome-e-principe-estrategias-de-formacao-e-instrumentos-de-apoio-a-componente-de-pratica-pedagogica-2023.pdf

RAP. O principal objetivo deste programa pretendia melhorar a qualidade de ensino no país. No entanto, os constrangimentos e as dificuldades existentes nas estruturas educativas têm sido um impedimento para a sua melhoria.

Este artigo sustenta-se no conhecimento do contexto educativo da ilha do Príncipe e no reconhecimento da escrita dos alunos da 12ª classe enquanto domínio fundamental para a vida em sociedade e para o sucesso escolar, uma vez que a competência de escrita é transversal às várias disciplinas e que grande parte do processo avaliativo dos alunos se faz com recurso à escrita (Gonçalves, 2011; Niza, Segura & Mota, 2011). Partindo de uma revisão da literatura sobre a escrita em língua portuguesa (LP) e da análise dos trabalhos escritos desses alunos durante o ano letivo de 2021/2022, pretende-se refletir sobre as dificuldades que enfrentam.

Assim, começamos por enquadrar o estudo, fazendo uma caracterização do contexto educativo do Príncipe, apresentando alguns dados mais concretos relativos à LP, enquanto língua oficial e disciplina curricular, e também traçando o perfil do aluno. Seguidamente, apresentam-se, mais detalhadamente, os erros dos alunos a partir das suas produções escritas (através de testes e de trabalhos escritos). Em jeito de conclusão, faz-se uma reflexão acerca dos desafios que se antecipam relativamente à construção de conhecimento profissional sobre avaliação da escrita no contexto são-tomense.

O contexto educativo da Ilha do Príncipe

O contexto educativo da Ilha do Príncipe, situada em São Tomé e Príncipe (STP), país africano, enfrenta desafios comuns a muitas

regiões em desenvolvimento. A realidade de STP é marcada por limitações económicas e infraestruturas precárias, o que afeta diretamente o sistema educativo local. Algumas características importantes do contexto educativo na Ilha do Príncipe (Afonso, 2009; Gorgulho, Santos, Costa & Sousa, 2020; Santiago & Agostinho, 2020) incluem:

i) O acesso à educação: A falta de escolas em várias áreas rurais dificulta o acesso à educação para as crianças em idade escolar. Barreiras adicionais incluem a distância e a falta de transporte adequado.

ii) Os recursos educativos limitados: A disponibilidade de materiais didáticos, como livros e tecnologia, é muitas vezes insuficiente, comprometendo a qualidade do ensino e a capacidade dos professores de fornecer uma educação completa.

iii) A qualificação dos professores: A formação dos professores varia significativamente, com alguns professores apenas com a 12ª classe, enquanto outros possuem licenciatura ou formação superior. A escassez de professores qualificados pode impactar negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

iv) O português é a língua oficial de STP e, por isso, a língua de ensino nas escolas. Contudo, muitos alunos falam crioulo são-tomense em casa, o que pode gerar uma lacuna entre a língua utilizada na família e a língua da escola **(Santiago & Agostinho,** 2020).

Apesar de avanços notáveis na taxa de matrícula nas escolas primárias, a escolaridade ainda enfrenta desafios em algumas áreas, especialmente no ensino secundário (Silveira, 2005).

O objetivo de expandir e universalizar a escolaridade obrigatória de seis anos, concretizado em 2011 (MECF, 2012), levou a um rápido aumento da rede escolar, exigindo mais recursos humanos do que aqueles que a instituição de formação inicial tinha capacidade de formar. Como resultado, tornou-se necessária a integração de professores sem formação pedagógica (Gomes, 2016). O governo de STP reconhece a importância de potenciar os recursos humanos nas escolas, apostando na formação contínua de professores e na profissionalização de docentes sem habilitações adequadas, como evidenciado no eixo da "Educação de Excelência e Formação Profissionalizante" do programa do XVII Governo Constitucional de STP (Governo de São Tomé e Príncipe, 2018).

A disciplina de Língua Portuguesa

É importante notar que os fenómenos linguísticos são diversos e complexos em todas as regiões de São Tomé e Príncipe (STP), incluindo a Ilha do Príncipe. No país, o português é a língua oficial e é amplamente utilizado para fins administrativos, oficiais e educacionais. No contexto linguístico são-tomense, o português convive com outras línguas nacionais (Gonçalves, 2016), o que lhe confere características únicas, sendo frequentemente referido como Português de São Tomé (PST) (Balduino & Bandeira, 2022; Soares Silvano, 2020). O português coexiste com várias línguas crioulas, como o angolar (ou anguené), o lung'iê, o forro (ou santomé) e outras variantes, incluindo o crioulo cabo-verdiano e o "tonga". O crioulo

forro, resultante da fusão do português com influências africanas e outras línguas, é falado principalmente nas Ilhas de São Tomé e do Príncipe, servindo muitas vezes como língua materna nos contextos informais e familiares (Gonçalves, 2026; Santiago & Agostinho 2020).

Por outro lado, o português é a língua utilizada no sistema educativo, nos média e na administração (Duarte, 1995; Perini, 2001; Soares, 2008). O crioulo forro tem contribuído de forma significativa para a formação de uma variedade linguística no país, uma vez que é a língua mais falada em termos geográficos. Contudo, o ensino não pode ignorar a diversidade linguística que caracteriza as escolas são-tomenses. O português são-tomense incorpora formas orais do crioulo forro, resultando em estruturas sintáticas que, por vezes, diferem do português europeu (Fernandes, 2023).

Desde a independência em 1975, a LP tem evoluído, moldada pela história e pela realidade sociocultural de São Tomé e Príncipe. Adaptou-se às necessidades e preferências dos falantes, refletindo mudanças no vocabulário, pronúncia, gramática e sintaxe. Embora haja várias línguas em STP, a LP é a mais falada e utilizada pela população em idade escolar (Cabi & Freitas, 2024), assumindo o estatuto de língua oficial (Lei n.º 2/2003). Historicamente, a LP consolidou-se como a principal língua de comunicação entre uma grande parte da população, coexistindo com os crioulos locais. É fundamental destacar que a variedade do português falada e escrita em STP não é idêntica ao português europeu. Como defende Afonso (2009), trata-se "de um sistema que se situa num continuum linguístico entre o Crioulo e o Português cuja norma é a do europeu" (p. 6).

A aprendizagem da escrita: complexidade e morosidade

É fundamental reconhecer que os fenómenos linguísticos são variados e complexos em todas as regiões de São Tomé e Príncipe, incluindo a Ilha do Príncipe. Em STP, o português é a língua oficial, utilizada amplamente nos âmbitos administrativo, educativo e social. No contexto linguístico são-tomense, o português convive com outras línguas nacionais, adquirindo características próprias, frequentemente referido como Português de São Tomé (PST). Essa convivência com as línguas crioulas do país, como o angolar, o forro e outras variantes, enriquece a diversidade linguística.

A escrita é uma atividade multidimensional que ocorre em contextos específicos e orientada por objetivos e normas (Ramos, 2006). Portanto, não se limita a uma simples sucessão de frases (Bazerman et al., 2018). Requer o domínio da produção textual sem a assistência das pistas da comunicação oral, o que impõe a criação de uma "teia de referência" que possibilite a sua compreensão por leitores em condições diferentes (Carvalho, 2013, p. 190). A aprendizagem da escrita é um processo prolongado e desafiante (Dolz et al., 2010), que se desenvolve ao longo da vida em função dos contextos sociais a que os escreventes pertencem (Bazerman et al., 2018).

Atualmente, a escrita é vista como uma atividade essencialmente social (Bazerman et al., 2018; Boscolo, 2008), onde as experiências vivenciadas nos diversos meios têm um papel crucial na aprendizagem. Por isso, a aprendizagem da escrita deve seguir uma lógica sistemática e processual, baseada nos componentes de planificação, textualização e revisão, como descrito no modelo

cognitivo de Flower e Hayes (1981). Verifica-se que jovens que automatizam esses componentes desde cedo obtêm ganhos cognitivos (Moreno et al., 2022, p. 3). Segundo Balbeira (2013), a componentização da planificação é frequentemente ignorada pelos alunos, que têm tendência a iniciar a escrita sem reflexão prévia. Esta abordagem exige, por isso, "uma capacidade de abstração" (Carvalho, 1999, p. 74).

A planificação implica estar ciente dos parâmetros do contexto da escrita, levando em conta as características do género e a organização do conteúdo, adaptando-se ao propósito e ao destino da mensagem (Carvalho, 1999, 2011).

A textualização, por sua vez, é a fase do processo de escrita que normalmente envolve maior concentração do aluno. Este processo transforma ideias em linguagem visível (Flower & Hayes, 1981), resultando na estruturação do texto em frases, parágrafos e, eventualmente, secções (Pereira & Graça, 2015, p. 200). Durante a textualização, o aluno desempenha três funções: explicitar as ideias que foram ativadas durante a planificação, formular linguisticamente esse conteúdo e assegurar a articulação linguística, pois "um texto não se resume a uma mera soma de frases, mas constitui uma unidade onde estas se interligam, estabelecendo relações de coesão e coerência" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

Carvalho (1999) ressalta que a revisão vai além da mera correção de erros e não é o fim de um processo. Pelo contrário, pode ocorrer a qualquer momento e gerar novos ciclos de planificação e textualização, assim como a planificação, requer uma "certa capacidade de abstração" (Carvalho, 1999, p. 49).

Como afirma Ramos (2006), entender a dinâmica da escrita permite implementar metodologias que facilitem o domínio da linguagem e a expressividade dos alunos em contextos académicos variados. Desta forma, é fundamental reconhecer que a escrita não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Metodologia

Na RAP, o sistema educativo está estruturado em três níveis: ensino básico (da 1.ª à 6.ª classe), ensino secundário (da 7.ª à 12.ª classe) e ensino superior. Os resultados apresentados neste estudo referem-se às produções escritas analisadas durante o ano letivo de 2021-2022, oriundas dos 32 alunos que frequentaram a 12.ª classe da Escola Secundária do Padrão, situada no centro da cidade de Santo António do Príncipe, instituída em 1974. Em 2021, havia 1324 alunos matriculados no ensino secundário, dos quais 178 estavam inscritos na 12.ª classe, distribuídos por cinco turmas, sendo duas do curso de Ciências e Tecnologias, duas de Línguas e Humanidades e uma de Ciências Socioeconómicas. Os resultados aqui discutidos pertencem aos alunos do curso de Ciências e Tecnologias. A LP é uma disciplina essencial no currículo do ensino secundário. Os programas de ensino da 12ª classe para a disciplina de LP geralmente incluem:

- ✓ Compreensão e produção textual: Leitura e interpretação de textos literários e não literários, e escrita de textos argumentativos, descritivos e narrativos.
- ✓ Gramática e linguística: Estudo da estrutura da LP, incluindo tópicos como morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia.

✓ Literatura: Introdução à literatura em LP, com ênfase nas principais correntes literárias e nos autores representativos da literatura lusófona.

✓ Comunicação oral: Desenvolvimento de habilidades de comunicação oral, incluindo debates, apresentações e discussões em grupo.

✓ Análise do discurso: Estudo das diferentes formas de discurso, como o discurso direto e indireto, e a sua aplicação em diversos contextos comunicativos.

✓ Redação: Aperfeiçoamento das habilidades de escrita através de diferentes tipos de texto.

Para a elaboração deste trabalho, foram utilizados dois instrumentos: i) um inquérito dirigido aos alunos da 12.ª classe – Ciências e Tecnologias e ii) a análise das suas produções escritas. O inquérito visou obter dados sobre o perfil dos alunos, a disciplina de LP e os hábitos de leitura. As produções escritas permitiram obter informações sobre as dificuldades que estes têm em expressar as suas ideias em português com eficácia e coerência discursiva.

Tabela 1 - Procedimentos investigativos

Tipo de instrumento	**Método de análise**	**Momento da utilização**
Inquérito por questionário	Análise de conteúdo	No início do ano letivo
Fichas de registo das produções escritas (Dados extraídos dos	Análise de conteúdo	No final de cada teste de avaliação

testes de avaliação (Grupo IV - Produção escrita)		

Fonte: Elaboração própria

Foram coletados e analisados dados qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho & Chaves, 2007) de um total de 32 alunos. A turma da 12.ª classe em análise é composta por 32 alunos: 15 são do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idades entre os 17 e os 22 anos. Os alunos provêm maioritariamente das comunidades do sul e do norte da ilha e vivem com as suas famílias, predominantemente compostas pelo pai e/ou pela mãe; existem ainda casos de alunos que vivem com os avós.

Assim, como exposto na Tabela 1, para investigar as dificuldades que estes alunos apresentam na expressão das suas ideias em português com eficácia e coerência discursiva, optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2004), focando nas produções escritas. Foram recolhidas evidências através das respostas abertas das produções escritas durante os testes de avaliação (Grupo IV - Produção Escrita), onde os alunos deviam redigir um texto expositivo-argumentativo com uma extensão entre 100 e 150 palavras, relacionado com as obras literárias em estudo. A análise concentrou-se nas 32 produções escritas, considerando como critérios comuns a presença de alterações morfossintáticas, alterações semânticas, alterações fonéticas e empréstimos lexicais, sendo a unidade de análise a produção escrita gerada pelos alunos em sala de aula.

Apresentação e análise dos dados

Perfil dos alunos da 12ª classe

Os dados recolhidos através do inquérito aplicado aos alunos da turma da 12.ª classe revelam que a língua mais falada no agregado familiar é o português, com 84% dos inquiridos a indicarem esta língua. Assim, a LP não só possui o estatuto de língua oficial da região, mas é também a língua materna da maioria dos alunos, exceto os que falam crioulo cabo-verdiano. Importa ressaltar que apenas 9% dos alunos afirmam falar lungu'lé em casa.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, a maioria frequentou o sistema de ensino até ao nível secundário. Destaca-se ainda que 50% dos encarregados de educação não possuem formação profissional ou superior, em parte devido à ausência de instituições de ensino profissional ou superior que permitam dar continuidade aos estudos.

Além das informações já descritas na análise do inquérito, é importante mencionar que a maioria dos alunos afirma estudar cerca de uma hora por dia. Para aproximadamente metade da turma (47%), a disciplina mais apreciada é a Matemática, o que é compreensível tendo em conta que são estudantes do curso de Ciências e Tecnologias. Relativamente às maiores dificuldades registadas em LP, 68% dos alunos indicam ter dificuldades no funcionamento da língua e na gramática.

Quanto à leitura e à escrita, 78% dos alunos afirma gostar de ler e de escrever, pois isso os ajuda a conhecer novas palavras, inspira-os e contribui para o desenvolvimento mental, além de melhorar a

ortografia e a caligrafia. No entanto, 32% dos inquiridos confessa não gostar de ler nem de escrever, citando preguiça e o cansativo da atividade como motivos, afirmando que apenas o fazem quando necessário. Quando questionados sobre quantos livros leem por ano, os alunos responderam que leem entre 1 a 15 livros. Contudo, muitos não conseguem indicar títulos das obras lidas. Quando mencionam um título, referem obras estudadas em aula, como "Auto da Barca do Inferno", de Gil Vicente, e "O Ouriço Quico". Também citam outros textos como "O Gato das Botas", o livro de Dr. Manuel Pinto da Costa, antigo Presidente da República Democrática de São Tomé e Príncipe, contos de fadas como "A Branca de Neve", "A Bela Adormecida", "A Bailarina" ou até mesmo a Bíblia. Apenas um aluno mencionou o título e o autor de uma obra, "A Ostra de Ouro", de Donald Gordon. Alguns apenas referem o género literário, como romance, contos ou livros de aventuras. Os dados sobre os hábitos de leitura dos alunos levam-nos a concluir que nem todos foram completamente sinceros nas suas respostas, uma vez que aqueles que afirmam ler 12 a 15 livros por ano não conseguem identificar os títulos dos livros lidos.

Dificuldades que os alunos apresentam em expressar as suas ideias em português

Os exemplos que se seguem, provenientes das produções escritas, ilustram as principais dificuldades que os alunos da 12.ª classe enfrentam ao expressar as suas ideias em português.

1. Falta de concordância

- **Determinante e sujeito + verbo** (este é um fenómeno bastante comum: o que marca o número é apenas o determinante. O seguinte exemplo ilustra esta situação:

"Mas as pessoa inconsciente vive com a consciência pesada porque algo que faz ou que vê sabe que é errado…" João[24]

- Sujeito-verbo/ concordância nominal/ambiguidade na estrutura

"os corúpito sempre faz mal aos outros para ter sucesso na custa dos outros" Maria

"Já um homem que vê e sabe as maldade do governo a cala a boca…" Pedro

"as pessoas tem medo de esprecar realmente o que elas acha. (…) não falam porque se fala tem medo das opiniões dos outros" - Joana

"o poder não quer que eles sai da vida miserável" - Sofia

"Contra os mais pequenos povos inocentes velhos jovem criança" - Sofia

"… temos que ser umilde e reponsavel…" - Manuel

"… o que aconteceu é que o general Gomes Freire ao sair de sua casa foi surpreendido pelos inimigos que eram as tropas que o prenderam e o levou a força para o executar…" - Carlos

2. Inexistência total de conetores discursivos, como conjunções, bem como a falta de orações e parágrafos.

- Conjunções e orações /conetores

[24] Os nomes mencionados neste artigo foram alterados e não correspondem às identidades reais dos alunos.

> "Quando eu queria ir a formação, sempre tinha um amigo meu que me falava você quer ir formar se bom como eu não quer um burro como você quer ir, sempre que eu falava disse ele respondia já a primeira." - Idalina

Os textos da aluna carecem de coesão e coerência. Praticamente não contêm orações subordinadas, muito menos conetores discursivos. Esta situação está relacionada com a ausência de parágrafos, o que resulta em textos sem sentido.

> "A Matilde ela controi de um herói Gomes freire luta pelo herói do povo, mais do que pelo marido relação com sua espoça forma de falar de passado para que se analise o presente." – Mara

O início e o fim do texto são completamente confusos, apresentando falta de coesão e coerência. A pontuação é inexistente e falta qualquer tipo de coesão interfrásica. Neste parágrafo, não é evidente a ligação, a separação ou a hierarquização das ideias.

3. Substituição da conjunção coordenativa adversativa "mas" pela forma frequente na oralidade "mais"

> "O governo os chefes do poder eles são covardes ao matar os inocentes mais eles se alegram com tudo…" - Joana

> "a felicidade não depende dos outros mais sim das nossas acções e atitude." - Pedro

> "…porque na sociedade aprendemos mas e obtermos mas infrmações (…= o meu papel na sociedade é ser uma pessoas mas

umirde (…) O mais importante e relacionar com as pessoa, não importa classe social de uma pessoa." - Duarte

"mais eu quero dizer que o nosso papel na sociedade é de respeitar uns aos outros…" - Cleide

"Eu nunca foi burro. Eu tinha recei de falar na turma e por causa disso ele me chamava de burro mais o probiu o burro era ele que reprovou 3 anos na 9º classe." - Maria

"A Rita era uma pessoa muito boa mais o inimigo abusam da bondade de Rita pra fazer o que eles querem" - João

"…e o meu papel na sociedade é que tenho mas ideias criativas/positivo na sociedade…" - Valdemar

4. Repetição do sujeito já expresso

- Uso do pronome pessoal da 3.ª pessoa ("ele", "ela") como repetição do sujeito

"… o Sr- Luis de Sttau Monteiro ele escrevea obra Felizmente há luar porque…" - Mónica

"A Matilde ela constroi de um heroi Gomes freire luta pelo heroi do povo, mais do que pelo seu marido relação com sua espoça forma de falar do passado para que se analise o presente." - José

"…mas o homem que vive fazendo sempre o mal ele tem umaconsciência bem pesada..." - Elda

- Utilização do pronome pessoal como sujeito, juntamente com a repetição do sujeito por meio de outra expressão.

"A Matilde em sua pergunta, ela achou com a prisão do seu marido e a morte do seu marido, deu-lhe a perceber que o seu marido lutava por uma vida digna."

"também eu vejo no meu ponto de vista…" - Tânia

5. Coda de sílaba com "a" aberto que perde o "r" final, tanto na oralidade como na escrita:

- Infinitivo conjugado sempre como se fosse a 3ª pessoa do presente do indicativo

"para tira" > "para tirar" - Tóbio

"não deixa" > "não deixar" - João

"Haja o que houve" - Zé

"O meu papel na sociedade é luta contra Governo"; "liberdade de fala" - Maria

"não mostra para sua sociedade que és fraco…" - Duarte

- Nome

"mais a felicidade podemos ter em todo o luga do mundo…" - Clara

6. Pronome pessoal com função de complemento direto adquire função de:

- sujeito

"Quem faz bem nunca tem sucesso porque lhe matam…." - Celso

"os chefes do poder matou ele porque ele é um chefe da conspiração" - Sérgio

- Complemento indireto:

"um amigo que se arrependeu porque não fez nada para lhe ajudar" - Pedro

"Aconteceu que os do poder capturaram o gomes Freire e que lhe tinham ferido" Carla

7. Relativas cortadoras: independentemente do tipo de oração adjetiva relativa e da sua função, a construção é sempre realizada com "que", eliminando a preposição regida pelo verbo.

- A preposição regida pelo verbo nunca é usada:

"A Matilde queria ter uma vida digna, reina ao lado dele, viver uma vida que sempre sonhou" - Selma

- Conjunção adjetiva relativa "que" utilizada como sujeito, em vez de "onde" ou "na qual", que tem a função sintática de oblíquo/complemento circunstancial de lugar.

"…ela [Matilde] que uma sociedade que todos vivem feliz." - Fabiana

"A parte específica do texto que fui buscar informação sobre o estado emocional de Rita foi no promeiro parágrafo." - Lídia

8. Falta de pontuação mais fraca, como a vírgula, assim como de pontuação forte que indique o fecho de ideias

"A Matilde ela controi de um herói Gomes freire luta pelo herói do povo, mais do que pelo marido relação com sua espoça forma de falar de passado para que se analise o presente." - José

"Aconteceu que Arrombaram-lhe as portas e nem lhe deram tempo a vestir-se so conseguiu calçar as botas a saida." - Duarte

Durante todo o texto da Clara, praticamente não existe pontuação, nem se observa qualquer conector interfrásico ou discursivo.

9. Pronominalização com futuro:

"por isso ira nos perseguir por resto da vida" - Clara

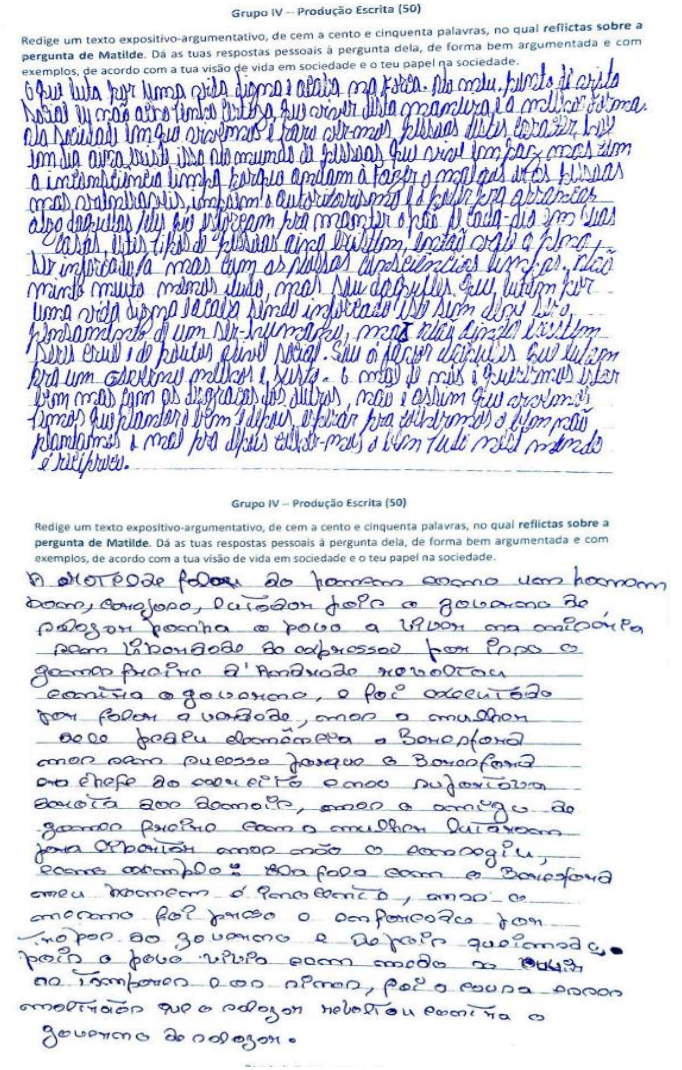
10. Falta de acentuação, de marcação de nasalidade e cedilha

"por isso ira nos perseguir por resto da vida"- Clara

"as pessoas tem medo de esprecar realmente o que elas acho" - Joana

Ao realizar uma análise global dos dados referentes às dificuldades dos alunos na escrita, constatámos que estes não atendem às propostas apresentadas no Grupo IV de Escrita. Além disso, evitam seguir as instruções ao longo do teste, optando por copiar as respostas do texto, como se pode observar nos seguintes exemplos:

Imagem 1 e 2



Grupo IV – Produção Escrita (50)

Redige um texto expositivo-argumentativo, de cem a cento e cinquenta palavras, no qual **reflictas sobre a pergunta de Matilde**. Dá as tuas respostas pessoais à pergunta dela, de forma bem argumentada e com exemplos, de acordo com a tua visão de vida em sociedade e o teu papel na sociedade.

Grupo IV – Produção Escrita (50)

Redige um texto expositivo-argumentativo, de cem a cento e cinquenta palavras, no qual **reflictas sobre a pergunta de Matilde**. Dá as tuas respostas pessoais à pergunta dela, de forma bem argumentada e com exemplos, de acordo com a tua visão de vida em sociedade e o teu papel na sociedade.

Fonte: Acervo próprio

Nas produções escritas analisadas, raramente observamos a construção de orações completas, sendo que muitos exemplos revelam frases inacabadas e a ausência de ligação entre as ideias. As produções apresentam-se como uma mera sucessão de frases, onde frequentemente surgem boas ideias, mas que se mostram desorganizadas e perdem o seu sentido. É incomum encontrar alunos que utilizem conetores ou expressões que articulem o discurso, e são escassos aqueles que fazem uso de conjunções para construir orações ou estabelecer relações, como causa-efeito, sequência temporal ou oposição. Muitos alunos ainda não dominam a capacidade de produção textual.

É sabido que a aprendizagem da escrita é um processo longo e complexo que exige uma abordagem sistemática e processual, fundamentada nas etapas de planificação, textualização e revisão. Contudo, estas etapas parecem ser frequentemente ignoradas pelos alunos, que tendem a iniciar a escrita sem refletir sobre o que irão escrever ou como o farão. Verificam-se, na prática, ganhos cognitivos para os jovens que, desde cedo, automatizam estas componentes, algo que não se observou nas produções analisadas.

Do contacto entre as línguas presentes resulta uma série de interferências que conferem à situação linguística são-tomense uma especificidade muito particular: a maioria dos alunos tem como língua materna um sistema que se situa num continuum linguístico entre o crioulo e o português, denominado "falar são-tomense", já referido por vários autores. Esta realidade representa um sério desafio para os professores de língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem. Dada esta situação, é imperativo que os professores

tenham acesso a informações contextualizadas e formação que lhes permita distinguir entre desvios linguísticos que possam ser aceites como marcas da identidade linguística dos alunos e erros que necessitam de correção.

Considerações finais

As dificuldades identificadas nos dados analisados estão fundamentalmente relacionadas com o contacto entre o português e as línguas crioulas, resultando em enunciados (in)corretos que evidenciam contradições em relação às normas da língua-alvo, conforme afirmam Santos et al. (2016). Apesar de o português utilizado em São Tomé e Príncipe seguir, em grande parte, a norma padrão do português europeu, na prática, coexistem diferentes registos da LP, variando conforme o meio social e o nível sociocultural dos alunos. A variante da língua falada na Ilha do Príncipe distingue-se do português europeu, especialmente em termos de gramática e discurso. A análise dos dados revela a existência de um "português são-tomense", que se diferencia do Português Europeu por apresentar: i) alterações morfossintáticas; ii) alterações semânticas; iii) alterações fonéticas; e iv) empréstimos lexicais.

Enquanto língua de ensino, a LP assume uma relevância crescente, não apenas na sua disciplina própria, mas também pelo impacto que o seu domínio pelos alunos exerce sobre o sucesso nas diversas disciplinas do currículo escolar. O programa oficial de ensino (MEC, 2010) já salientava a importância do domínio da LP para o desenvolvimento pessoal, o acesso ao conhecimento, o sucesso académico e profissional, bem como para o exercício pleno da

cidadania. Assim, incumbe ao sistema escolar às escolas assegurar que todos os alunos adquiram fluência no português padrão.

Esta perspetiva sublinha a LP como uma competência essencial para a formação integral dos alunos e para a sua participação ativa na sociedade. Um domínio adequado da língua é imperativo para que os alunos possam expressar-se de forma clara e eficaz, compreender textos e informações, aprender outras disciplinas e preparar-se para os desafios do mundo académico e profissional. Adicionalmente, o português padrão é considerado uma forma de comunicação formal que favorece a integração social e profissional, permitindo que os indivíduos sejam compreendidos em diversos contextos. Dessa maneira, a escola desempenha um papel crucial na promoção e desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, garantindo que todos alcancem este objetivo.

Os exemplos apresentados demonstram que a língua escrita utilizada pela maioria dos alunos da Ilha do Príncipe diverge significativamente do português europeu. Esta realidade evidencia a necessidade urgente de formar professores, promovendo uma reestruturação no ensino, nos conteúdos programáticos e nas metodologias adequadas ao público-alvo. A análise das dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à adequação à norma padrão nas produções escritas dos alunos enfatiza a importância de criar futuras oportunidades que possibilitem aos docentes implementar uma abordagem didática inovadora no ensino da LP (como língua adicional), assim como a necessidade de continuar a promover a formação científica, pedagógica e didática dos professores como estratégia para combater o insucesso escolar.

Para além das dificuldades enfrentadas pelos alunos, a disponibilidade de materiais didáticos e manuais de ensino na RAP é significativamente limitada, gerando diversos desafios para o processo educativo. Os recursos disponíveis apresentam custos elevados e muitos dos manuais adotados são obsoletos, baseando-se em metodologias ultrapassadas. Esta situação constitui, igualmente, um fator relevante que obstaculiza o progresso do sistema educativo. A insuficiência de manuais atualizados, associada à prevalência de materiais didáticos desatualizados, configura uma limitação significativa para a prática pedagógica, impactando de forma adversa a qualidade da educação proporcionada aos alunos.

Assim, é imperativo que se abra um espaço de reflexão e ação conjunta entre professores, responsáveis pela elaboração de políticas educacionais e a comunidade, para enfrentar os desafios que limitam a eficácia do ensino da LP na RAP, promovendo uma transformação que permita uma educação mais inclusiva, atualizada e adaptada às necessidades e realidades linguísticas dos alunos.

Referências

Afonso, H. L. (2009). *Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe.* Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. http://repositorio.ul.pt/handle/10451/48

Balbeira, M. J. A. P. (2013). *Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e propostas de exercícios* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/71517

Balduino, A. M., & Bandeira, M. (2022). A ascensão da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe. *Domínios De Lingu@gem*, *16*(3), 991–1025. https://doi.org/10.14393/DL51-v16n3a2022-4

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L.A. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Bazerman, C.B., Applebee, A.N., Berninger, V.W., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J.V., Matsuda, P.K., Murphy, S., Rowe, D.W., Schleppegrell, M., & Wilcox, K.C. (2018). *Toward an understanding of writing development across the lifespan*. National Council of Teachers of English.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Boletim estatístico (2020–2021). *Direção da Estatística*. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

Boscolo, P. (2008). Writing in Primary School. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing*, (pp. 293–309). Lawrence Erlbaum Associates.

Cabi, L., & Freitas, S. (2024). A língua portuguesa de São Tomé. M*andinga revista estudos Linguísticos*, *8*(1), 21–32. https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/1632.

Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções 9*(27). 186–206. https://doi.org/10.25755/int.3408

Carvalho, J.A.B. (2011). Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções 19*, 219–237. https://doi.org/10.25755/int.480

Carvalho, J. A. B. (1999). O ensino da escrita – Da teoria às práticas pedagógicas. Braga: UM - IEP - CEEP.

Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15*(1), 221–243.

Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.* (1ª ed.). Mercado de Letras.

Duarte, M. I. (1995). *A Influência Africana no Léxico do Português de São Tomé e Príncipe*. Livraria Sá da Costa Editora.

Fernandes, E.do N.P. (2023). Dificuldades do ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: um estudo de caso. http://handle.net/10174/35279

Flower, L., & Hayes, R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication 32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Gomes, M. do. C. de la. C. G., Leal, S.M., & Serpa, M. S. D. (2016). *A aprendizagem da escrita no ensino básico.* Edições Colibri.

Gonçalves, M. de L. S. (2011). Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar. Tese de Doutoramento em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/4330

Gonçalves, R. (2016). *Construções Ditransitivas no Português de São Tomé*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa. Lisboa. (Microsoft Word - TESE_VERS\303O DEFINITIVA_P\323S-DEFESAb.doc) (ul.pt)

Gorgulho, A., Santos, L., Costa, N., & Sousa, A., (2020). Formação contínua de professores de Português do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: uma proposta de oficina de formação sobre ensino e avaliação da escrita, *Da Investigação às Práticas, 10*(1), 99–117. DOI: https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.200

Governo de São Tomé e Príncipe (2018). *Programa do XVII Governo Constitucional de STP.* (Orgânica do XVII Governo Constitucional - Final 3-convertido-1.pdf (dgrne.org)

Instituto Nacional de Estatísticas, (2024). Instituto Nacional de Estatística

Ministério da Educação, Cultura e Formação (2012). *Carta de política educativa de São Tomé e Príncipe (Visão 2022).* Microsoft Word - Carta Politica Educativa_Final.docx

Moreno, C. B., Korzeniowski, C., & Espósito, A. (2022). Cognitive and executive processes associated with children's writing. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 21*(2), 1–16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2839

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico-Escrita. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.

Organização das Nações Unidas. (2023). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos para Transformar o Nosso Mundo. https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/*

Organização das Nações Unidas. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives.* Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Pereira, L.Á., & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita: dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Exedra - Revista Científica*, 195–208. http://hdl.handle.net/10773/17455

Perini, M. A. (2001). *Crioulos de Base Portuguesa: Estudos Comparativos*. Editora Vozes.

Ramos, J. P. P. (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas)* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Biblioteca da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/6323

Santiago, A. M., & Agostinho, A. L. (2020). Situação linguística do português em São Tomé e Príncipe. *A Cor Das Letras*, *21*(1), 39–61. https://doi.org/10.13102/cl.v21i1.4970

Silveira, J. (2005). IMPACTE; Relatório das Nações Unidas. STP regista melhorias no acesso e qualidade de ensino – Téla Nón

Soares, A. N. (2008). *A Língua Crioula de Príncipe: Contributo para o Estudo dos Crioulos de Base Lexical Portuguesa.* Editora Colibri.

Soares Silvano, M.A. (2020). *Contribuição para o Estudo do Crioulo de Príncipe*. (Tese de Doutorado), Universidade de Lisboa.

Incoerências no emprego das formas de tratamento: uma análise dos enunciados de provas elaboradas por professores angolanos

Inconsistencies in the use of forms of address: an analysis of exam questions prepared by Angolan teachers

Fidel Fernando
Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
fidelfernando696@gmail.com

Recebido: 31-03-2025
Aceite: 18-04-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: Este estudo analisa as incoerências no emprego das formas de tratamento nos enunciados de provas elaboradas por professores angolanos. A pesquisa identifica uma tendência generalizada de alternância entre formas de tratamento de proximidade ("tu") e de afastamento ("você" ou "senhor"), o que configura um desvio em relação à norma-padrão da língua portuguesa. Fundamentado em autores como Chen (2014), Cintra (1972), Miguel (2007), Muanza et al. (2018) e Rodrigues (2002), o estudo adoptou uma abordagem descritiva, analisando um *corpus* de provas feitas no ano lectivo 2023/2024. Os resultados revelam cinco padrões principais de inadequação. Como resposta ao problema, são propostas estratégias didácticas com exercícios estruturais e reflexivos sobre o uso do imperativo, cuja conjugação varia conforme o grau de (in)formalidade, inseridos no ensino de textos injuntivos e administrativos. Essas práticas podem

contribuir para a mitigação das inconsistências linguísticas nos enunciados de provas.

PALAVRAS-CHAVE: Formas de tratamento; Enunciados de provas; Coerência no tratamento; Ensino de português; Estratégias didácticas.

ABSTRACT: This study analyzes inconsistencies in the use of forms of address in exam statements prepared by Angolan teachers. The research identifies a widespread tendency to alternate between informal forms of address ("tu") and more formal ones ("você" or "senhor"), which constitutes a deviation from the standard norms of the Portuguese language. Grounded in the works of authors such as Chen (2014), Cintra (1972), Miguel (2007), Muanza et al. (2018), and Rodrigues (2002), the study adopts a descriptive approach, analyzing a corpus of exams produced during the 2023/2024 academic year. The results reveal five main patterns of inadequacy. In response to the issue, the study proposes didactic strategies involving structural and reflective exercises on the use of the imperative—whose conjugation varies depending on the level of (in)formality—integrated into the teaching of injunctive and administrative texts. These practices may help mitigate linguistic inconsistencies in exam statements.

KEYWORDS: Forms of address; Exam statements; Consistency in address; Portuguese language teaching; Didactic strategies.

Considerações iniciais[25]

A linguagem, em suas diversas formas de expressão, desempenha um papel fundamental na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem. No contexto escolar, especialmente nas avaliações, a utilização correcta das formas de tratamento torna-se

[25] Este artigo está escrito segundo o Acordo Ortográfico de 1945, norma vigente em Angola.

essencial para garantir a clareza e a compreensão dos enunciados. No entanto, uma lacuna preocupante evidencia-se nos enunciados de prova escrita dos professores angolanos, particularmente os do Liceu nº 774, onde se observa uma mescla inadequada entre formas de tratamento formais e informais. Essa prática não apenas desvia da norma-padrão da língua portuguesa, mas também pode comprometer a eficácia da comunicação, gerando confusão entre os alunos.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objectivo geral analisar o grau de (in)observância das formas de tratamento nos enunciados de provas escritas elaboradas por professores do Liceu nº 774, em Muxaluando. Para atingir esse objectivo, propomos três objectivos específicos: 1) descrever os desvios no uso das formas de tratamento presentes nos enunciados de provas; 2) tipificar a natureza dessas inadequações; e 3) sistematizar estratégias didácticas que reduzam essa inconsistência linguística por meio de uma abordagem reflexiva e integradora da língua.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritiva, baseada na análise documental de enunciados de provas escritas feitas no terceiro trimestre do ano lectivo de 2023/2024. O *corpus* foi constituído por provas elaboradas por professores do Liceu nº 774, localizado no Município de Muxaluando, província do Bengo, Angola. A escolha desse recorte justifica-se pela necessidade de compreender como os professores, independentemente da disciplina que leccionam, utilizam a língua portuguesa na elaboração de provas, uma vez que a linguagem escrita dos docentes serve de modelo para os estudantes.

A relevância desta pesquisa não se questiona, pois, como referimos, a qualidade da comunicação escrita de um professor,

independentemente da disciplina que lecciona, serve como modelo e referência para os seus alunos no uso da língua. A forma como um educador se expressa quer oralmente, quer por escrito, impacta directamente a aprendizagem dos estudantes. Num contexto em que a língua portuguesa se revela um desafio, é imprescindível que os docentes se empenhem na superação de suas lacunas gramaticais, pois a credibilidade do professor e da instituição se constrói a partir da qualidade dos textos que produzem. Este estudo não apenas visa contribuir para a melhoria da prática pedagógica, mas também para a formação de leitores e escritores competentes, desafiando a arrogância pedagógica e promovendo um ambiente de aprendizado mais rigoroso e orientado para a excelência.

Estruturalmente, este artigo está organizado em quatro partes. Na primeira, discorremos sobre a abordagem gramático-normativa e sociolinguística das formas de tratamento no Português Europeu (PE), com base em pesquisa bibliográfica. Na segunda, apresentámos os materiais e procedimentos metodológicos adoptados. Na terceira, apresentámos e analisámos os *corpora*, tipificando as incoerências no emprego das formas de tratamento. Na quarta, fizemos a interpretação dos resultados do estudo. Ainda, sugerimos estratégias didácticas que visam minimizar as incoerências no emprego das formas de tratamento. O artigo encerra-se com as considerações finais e as referências bibliográficas.

Perspectiva normativa e sociolinguística das formas de tratamento no português europeu

O estudo das formas de tratamento (FT) em português tem sido abordado sob diferentes perspectivas, desde uma visão estritamente

gramatical – que é adoptada neste estudo – até análises sociolinguísticas que consideram factores contextuais e pragmáticos. Algumas gramáticas normativas voltadas ao ensino da língua portuguesa – *A Nossa Gramática de Língua Portuguesa* (2015) e *Língua Portuguesa I* (2007) – tratam as FT como regras normativas. Cintra (1972), referindo-se às FT no PE, categorizou-as em três, nomeadamente nominais, pronominais e verbais. No entanto, estudos como os de Gouveia (2008, p. 93) mostram que elas também reflectem a organização social, envolvendo aspectos como idade, classe, género e profissão. O seu uso está ligado às normas de interação discursiva e à cortesia linguística (Rodrigues, 2002).

Com os avanços da Sociolinguística, as FT passaram a ser vistas sob uma perspectiva pragmática e comunicativa. No Português Europeu, "tu" é usado informalmente com pronomes e verbos da 2ª pessoa; "você" e "o/a senhor/a", em contextos formais, exigem a 3ª pessoa (Miguel, 2007, p. 194; Muanza et al., 2018, pp. 39-40).

A escolha dessas formas depende de factores sociais e culturais, como idade, *status* e grau de proximidade (Costa e Rothes, 2015, p.112).

A evolução teórica revelou a complexidade das FT no PE, demonstrando como o seu uso varia conforme mudanças sociais e culturais. Carreira (2007, citado por Fernando, 2025, p.15) reconhece a instabilidade de uso por que passa o pronome "você" nos países onde se fala português, considerando ser reflexo das variações diatópicas e diastráticas do português.

Além de indicarem respeito ou hierarquia, as FT reflectem normas culturais e dinâmicas sociais. Rodrigues (2002) argumenta que

a adequação ao contexto é mais relevante do que o nível de formalidade, pois um tratamento inadequado pode causar desconforto comunicativo.

Estudos apontam que a cultura influencia directamente na escolha das FT, sendo essencial manter a mesma forma ao longo da comunicação para evitar ruídos na comunicação (Conselho da Europa, 2001; Chen, 2014). Miguel (*ob. cit*., p. 194) e Muanza et al. (ob. cit., p. 57) enfatizam que alternar entre "tu" e "você" é incorrecto, devendo-se manter a coerência no tratamento ao interlocutor.

Do ponto de vista empírico, pesquisa demonstra que a escolha das FT é condicionada por múltiplos factores, como idade, profissão e relação de poder ou solidariedade (Rodrigues, *ob. cit*., p. 288). Apesar das normas estabelecidas, os falantes ajustam o uso das FT conforme o contexto social, evidenciando a importância da pragmática na comunicação. Assim, a evolução das FT no PE reflecte tanto mudanças linguísticas quanto transformações sociais e culturais, tornando-se um tema fundamental para a compreensão das conexões discursivas na língua portuguesa.

Metodologia de Estudo

Nesta secção, apresentamos a estratégia metodológica adoptada para a realização da pesquisa, descrevendo sua planificação, o contexto em que foi conduzida, os participantes envolvidos, as técnicas de colecta de dados utilizadas e os procedimentos de análise empregados. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 83), "o método representa o conjunto de actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar objectivos,

conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista."

Estratégia de Pesquisa

A pesquisa realizada é de natureza descritiva, pois busca identificar e analisar a inobservância no uso das formas de tratamento nos enunciados de provas elaboradas por professores angolanos. Segundo Triviños (1995), "a pesquisa descritiva tem como objectivo caracterizar um fenómeno no contexto em que está inserido, proporcionando uma análise detalhada e contextualizada da problemática investigada."

Para a realização do estudo, adoptamos a observação como técnica principal de colecta de dados. De acordo com Cervo e Bervian (2002, citado por Oliveira, 2011, p. 38), "observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objecto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso". Essa abordagem permitiu analisar como os professores utilizam as formas de tratamento nos enunciados de provas.

Contexto da Pesquisa

O estudo foi conduzido no Liceu nº 774, localizado no Município de Muxaluando, província do Bengo. A pesquisa centrou-se na análise de enunciados de provas do 2º Ciclo do Ensino Secundário, abrangendo avaliações da 10ª, 11ª e 12ª classes. Os enunciados analisados foram elaborados no terceiro trimestre do ano lectivo de 2023/2024.

Participantes da Pesquisa

O público-alvo da pesquisa foi composto por dez professores da instituição. Entre eles, nove do género masculino e um do género feminino. A selecção dos participantes foi feita de forma aleatória, considerando as disciplinas cujos enunciados estavam disponíveis para análise.

Em relação ao nível académico dos docentes, constatou-se que oito tinham a licenciatura concluída, um mestrando e igual número tinha o 4º ano da licenciatura. As suas idades variavam entre os 30 e os 45 anos de idade.

Técnicas de colecta de dados

A colecta de dados foi realizada a partir de enunciados de provas elaborados pelos professores do 2º Ciclo do Ensino Secundário. Para isso, utilizámos a técnica de amostragem aleatória simples, aceitando qualquer enunciado de prova do 2º Ciclo que fosse disponibilizado.

Os enunciados foram analisados com foco na alternância entre formas de tratamento dentro de um mesmo texto, especificamente entre: 1) forma de proximidade (informal) – uso do pronome "tu"; e 2) forma de afastamento (formal) – uso dos pronomes "você" / "senhor" em correlação com as suas formas verbais e pronominais.

Técnicas de análise de dados

Após a colecta dos enunciados, a análise dos dados foi realizada com base na identificação da alternância entre formas de tratamento nos enunciados de prova. O objectivo foi verificar a

coerência e a padronização do uso das formas de tratamento dentro de um mesmo texto.

Apresentação e análise do *corpus*

Para a realização desta pesquisa, fez-se a leitura e análise de dez enunciados de provas pertencentes a diversas disciplinas, incluindo Filosofia, Geografia, Matemática, Geometria Descritiva, Biologia, Química, Física, História, Desenvolvimento Económico e Social e Informática. Esses enunciados correspondem às provas aplicadas às 10ª, 11ª e 12ª classes do ensino pré-universitário.

Com base na análise dos enunciados, foram feitas transcrições de exemplos que ilustram as inadequações observadas no uso das formas de tratamento. Para cada um dos exemplos, apresentámos comentários explicativos, destacando a natureza dos desvios da norma. O objectivo aqui não é teorizar detalhadamente sobre a formulação de enunciados de provas, mas sim analisar as incorrecções no uso das formas de tratamento "tu" e "você" em correlação com as suas formas verbais e pronominais. A identificação dessas inadequações foi fundamentada no princípio gramático-normativo de Muanza et al. (ob. cit., p. 57), que afirma:

> O uso padronizado das formas de tratamento é muito importante, por tornar o discurso quer oral, quer escrito mais belo e mais coerente.
>
> A forma de tratamento a adoptar para uma pessoa deve ser sempre a mesma. Por isso, é incoerente tratar alguém ora por TU, ora por VOCÊ.

> Para cada uma das formas de tratamento, há formas verbais e pronominais correspondentes, as quais não devem ser confundidas.

Ao analisar os enunciados colectados, verificou-se uma tendência generalizada de mistura entre as formas de tratamento de proximidade e as de afastamento dentro de um mesmo enunciado. Tal prática configura um desvio em relação à norma-padrão do português, conforme Miguel (*ob. cit*., p. 194) e Muanza et al. (*ibidem*).

A análise dos enunciados revelou cinco padrões principais de inadequação no uso das formas de tratamento, conforme detalhado a seguir.

Tipificação das Inadequações

A) Falta de concordância entre o sujeito e o verbo:

"Dentre os elementos do grupo 16, qual o elemento mais raro e o mais abundante que você aprendeste?"

"Menciona quatro cidades mais importantes de África que você estudaste."

B) Inadequação da forma do imperativo com a do indicativo:

"*Mencione* os três constituintes principais dos ácidos nucleicos que *estudaste."*

"*Cite* de forma agrupada as bases azotadas que *estudaste*."

"*Fale* o que *sabes* sobre Charles Babbage e Alan Turing."

"*Fale* o que *sabes* sobre a importância da Informática na sociedade, actualmente."

C) *Inadequação entre a 3ª pessoa verbal do presente do indicativo e a 3ª pessoa do presente do conjuntivo*:

"*Lê* atentamente as questões e *responda* com clareza …"

"*Fale* dos elementos básicos da definição do conceito e *estabelece* a diferença entre elas."

"*Lê* atentamente a prova e *responda* com clareza as seguintes questões."

"*Escreve* a expressão que traduz a lei de posição e *calcule* a norma do vector posição."

"*Enuncie* a segunda e a terceira lei de Newton e *escreve*..."

"*Determine* o deslocamento inicial, velocidade e *diz* o tipo de movimento que se trata."

"Das seguintes afirmações *assinala* as falsas e as verdadeiras e *corrija* as falsas."

"*Representa* a distribuição eletrónica de cada elemento e *indique* o período."

"*Leia* atentamente a prova e *responde* com exactidão as questões que se seguem."

"*Desenhe* as projecções de uma recta de frente, sabendo que a recta contém o ponto A (3; 1) e *faz* com php um ângulo de 45º (ad)."

"*Represente* a reta horizontal n, com 2cm de cota, fazendo 40ºad, sendo o seu traço o ponto F com 2cm de abcissa. Nela *marca* os pontos..."

"*Lê* com atenção a prova e depois *responda* as perguntas, de forma curta clara e concisa."

"*Define* Informática e *diga* para que serve."

D) *Inadequação entre a 3ª pessoa verbal e o pronome pessoal complemento da 2ª ou 3ª pessoa:*

"*Diferencie* o RNA do DNA tendo em conta o que *te* foi ensinado."
"*Leia* inicialmente o enunciado todo e posteriormente *responda* às questões que *te* são propostas."
"…*responda* com clareza somente aquilo que *te* pedem."
"*Refere-se* sobre a relação entre juízo e proposição."
"*Debruce-te* sobre os métodos de obtenção laboratorial do oxigénio."
"Estimado aluno, *esteja* calmo e seguro para responder assertivamente as questões que *te* são colocadas a seguir."
"*Preencha* a seguinte tabela: (*refira-te* ao tipo de ajuda, descrição da ajuda e mecanismos/formas de ajuda)."
"*Atenha-te* aos tipos de estratégias de industrialização dos NPI (Novos Países Industrializados), conjugado às características e os objectivos do nosso Estado (Angola), qual teria sido a melhor estratégia de industrialização a adoptar?"

E) *Inadequação entre a 3ª pessoa verbal e determinantes possessivos da 2ª ou 3ª pessoa:*

"*Faça* uma resenha histórica sobre a descoberta dos ácidos nucleicos, mencionando duas datas e dois cientistas e os seus feitos a *tua* escolha."
"A filosofia interpela a acção política? *Justifica* a *sua* resposta."
"*Mencione* os seus principais problemas e *disserte* sobre um deles a *tua* escolha."
"Vários foram os acordos (negociações) entre os partidos políticos (MPLA/GOVERNO e UNITA) para se pôr fim ao longo conflito

angolano. *Apresente*, comentando a *tua* resposta, dois factores que justificam o fracasso destes acordos."

"Existe diferenças entre as cidades da África subsariana e do norte de África? *Justifique* a *tua* resposta."

"Lê atentamente a prova e responde com clareza às questões da *sua* prova."

"Qual dos números do conjunto A é irracional? *Comente* a *tua* resposta."

"Qual dos números a seguir não é um quadrado perfeito? *Justifica* a *sua* resposta."

"*Usa* a *sua* régua e *faz* corresponder as gerações de evolução de computadores ao seu elemento de destaque."

"...*Comente* a *tua* escolha."

Apresentação dos resultados

Em resumo, as incoerências nas formas de tratamento resultaram de 1) falta de concordância entre o sujeito e o verbo; 2) inadequação da forma do imperativo com a do indicativo; 3) inadequação entre a 3ª pessoa verbal do presente do indicativo e a 3ª pessoa do presente do conjuntivo; 4) inadequação entre a 3ª pessoa verbal e o pronome pessoal complemento da 2ª ou 3ª pessoa; e 5) inadequação entre a 3ª pessoa verbal e o determinante possessivo da 2ª ou 3ª pessoa.

Os resultados desta análise evidenciam que a falta de uniformidade no uso das formas de tratamento em enunciados de provas é um fenómeno recorrente no contexto escolar angolano. A alternância inadequada entre as formas pronominais e as verbais compromete a coerência textual e pode gerar dificuldades

interpretativas para os alunos. A correcção desses desvios exige maior atenção por parte dos professores na elaboração de provas, a fim de garantir que os enunciados sejam redigidos em conformidade com a norma-padrão do português. Além disso, reforça-se a necessidade de formação contínua para os professores, possibilitando o aprimoramento da escrita académica e pedagógica.

Face ao problema do emprego das formas de tratamento, apresentamos, a seguir, algumas sugestões para o desenvolvimento da competência nesse domínio.

Estratégias Didácticas para o Uso das Formas de Tratamento

Norteados pelo princípio da padronização no emprego das formas de tratamento, propomos estratégias didácticas, em jeito de exercícios de treino, para uso correcto das formas de tratamento. Estes exercícios, conforme Lobato (2003, citado por Fernando 2018, p. 14), têm a finalidade de levar o aluno (o professor, neste caso) a descobrir, reflectir e produzir, formulando pontos de vistas e conclusões em relação ao tópico gramatical em estudo.

Exercício de treino nº 1
CONTEÚDO - Uso do Imperativo **OBJECTIVO** - Abstrair a noção de imperativo. - Distinguir o imperativo por "tu" e por "você/ senhor" – forma afirmativa e negativa.
Para fazer um pedido, dar um conselho, uma ordem, usa-se, normalmente, o *imperativo*.

Quando nos dirigimos a alguém da nossa intimidade, tratando-o por "tu", empregamos o tratamento informal; se não é da nossa intimidade, usamos o tratamento formal, imperativo por "você/senhor".

Imperativo por "você/ senhor" – forma afirmativa e negativa

Usa-se a 3ª pessoa do singular do presente do conjuntivo de qualquer verbo para formar o imperativo afirmativo e negativo, perfazendo, assim, o tratamento formal ***(você, o/a senhor/a)***.

	1ª Conjugação	2ª Conjugação	3ª Conjugação
	Cantar	**Vender**	**Partir**
Presente do conjuntivo	Eu cant**e**	Eu vend**a**	Eu part**a**
	Tu cant**es**	Tu vend**as**	Tu part**as**
	Ele cante	**Ele venda**	**Ele parta**
	Nós cant**emos**	Nós vend**amos**	Nós part**amos**
	Vós cant**eis**	Vós vend**ais**	Vós part**ais**
	Eles cant**em**	Eles vend**am**	Eles part**am**

Eis os exemplos:

Cante mais alto, senhor. (imperativo afirmativo).

Não **cante** mais alto, senhor. (imperativo negativo).

Imperativo por "tu" – forma afirmativa e negativa

Para formar o imperativo afirmativo informal (tu), usa-se a 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

Para o imperativo negativo (tu), usa-se a 2ª pessoa do singular do presente do conjuntivo, antecedido de advérbio de negação "não, nunca, jamais".

	1ª Conjugação	2ª Conjugação	3ª Conjugação
	Cantar	**Vender**	**Partir**
Presente do indicativo	Eu cant**o**	Eu vend**o**	Eu part**o**
	Tu cant**as**	Tu vend**es**	Tu part**es**
	Ele canta	**Ele vende**	**Ele parte**
	Nós cant**amos**	Nós vend**emos**	Nós part**imos**
	Vós cant**ais**	Vós vend**eis**	Vós partis
	Eles cant**am**	Eles vend**em**	Eles part**em**

Eis os exemplos:

Canta alto, amigo. (imperativo afirmativo)

Não **cantes** alto, amigo. (imperativo negativo)

Dominar o tratamento por "você" exige conhecer o presente do conjuntivo e as formas pronominais de 3ª pessoa. Já o tratamento por "tu" requer o presente do indicativo e do conjuntivo, além das formas pronominais de 2ª pessoa – forma afirmativa e negativa.

Actividade: Preencha as duas colunas com as formas do imperativo informal – "tu":

Material	**Frase imperativa**	
	Forma afirmativa	**Forma negativa**
Ler o texto abaixo		
Responder ao questionário		
Resumir a matéria anterior		
Interpretar o texto todo		
Redigir uma redacção		

Exercício de treino nº 2

CONTEÚDO
- Exploração do imperativo nos textos injuntivos

OBJECTIVO
-Identificar, nos textos injuntivos, a forma de tratamento empregada.
-Reescrever textos injuntivos, alterando a forma de tratamento – formal para informal (ou vice-versa).
-Produzir textos injuntivos.

Elaboração de um esquema

Um esquema é uma representação gráfica hierarquizada – chavetas, quadro, diagrama, mapas conceptuais, gráficos, etc. – que permitem a organização de conhecimentos e informações. Aparecem frequentemente no fim de um assunto, para organizar as suas ideias principais, facilitando a compreensão do leitor.

Um bom esquema inclui conceitos-chave e permite visualizar as relações entre ambos.

Técnicas para elaboração de um esquema

1) Faz uma leitura rápida do texto, ficando com uma ideia geral sobre o assunto;
2) Procede a uma leitura cuidadosa, parágrafo a parágrafo;
3) Sublinha as ideias principais de cada parágrafo;
4) Regista-as na margem;
5) Identifica as ideias secundárias ligadas a cada um dos conceitos principais e sublinha-as;
6) Selecciona uma palavra ou uma frase que transmita cada uma das ideias que identificaste;
7) A partir do que sublinhaste e das anotações, faz o esquema.

Adaptado de Manuela Matos Monteiro, In Como tirar apontamentos e fazer esquemas, Porto Editora, 2007, pp.74-75

Actividade:

1- Identifique a forma de tratamento contida nas técnicas de elaboração de um esquema.
R.:

a) Reescreva essas técnicas, alterando a forma de tratamento.
R.:

Puré de batata

Este puré é nutritivo e amado por todos. Sirva com um molho de carne ou de tomate.

Ingredientes

1 kg de batata (farinhenta é melhor), descascada, cozida em água salgada
1 chávena de leite
1 pitada de noz moscada
sal a gosto

Modo de Preparação

Escorra a batata e passe pelo "passe-vite" ou esmague bem com um garfo. Aqueça o leite, adicione ao puré e misture vigorosamente. Tempere com noz moscada e sal a gosto.

Adaptado de Dorothee Kleiner, In Comer e beber com saúde e prazer, 2002, p.53

Actividade:

1- Identifique a forma de tratamento da receita acima.
R.:

a) Reescreva-a, alterando a forma de tratamento.
R:

Produção textual:
Use a sua imaginação e combinação de alimentos de que goste e crie sua própria receita. Não se esqueça de dar um título, dos ingredientes e quantidade, bem como o modo de preparo. Empregue preferencialmente o tratamento formal.

Exercício de treino nº 3

CONTEÚDO

- Exploração do imperativo no texto administrativo – carta de condolências

OBJECTIVO

-Identificar, num texto administrativo, a forma de tratamento empregada.
-Reescrever um texto administrativo, modificando a forma de tratamento.
-Redigir um texto administrativo.

Carta

No mundo de trabalho, há ocasiões em que é necessário enviar cartas formais com objectivos diferentes. Nesta categoria, citamos as cartas de felicitação, de reserva, de convite, de reclamação, de condolências.

Essa última é das mais difíceis de escrever, por motivos óbvios, pelo que requerem um cuidado redobrado. Devemos escrever, numa linguagem simples, apenas aquilo que gostaríamos de ler se fôssemos o destinatário da carta. Sem exageros emocionais, devemos demonstrar que estamos à disposição do destinatário.

Carta de condolências
Keza Mendes
Avenida Brasil
Caixa Postal 159, Luanda

Luanda, 13 de Maio de 2015

Exmo. Senhor,
Neste momento particularmente difícil e doloroso, quero manifestar-lhe o meu mais profundo pesar pelo falecimento de sua esposa.
Nada poderá compensar a perda que sofreu, mas, se de algum modo lhe puder ser útil, desde já me coloco ao seu inteiro dispor, pois poderá sempre contar com a minha amizade e o meu apoio incondicional.
Aceite as minhas condolências sinceras e profundas, extensivas a toda a sua família.
Com a mais elevada consideração, subscrevo-me,
Keza Mendes

Actividade:

1) Identifique a forma de tratamento presente na carta de condolências acima.
   R.:

a) Reescreva-a, modificando a forma de tratamento.
   R.:

Produção textual:
Imagine que o seu amigo seja o destinatário dessa carta. Considerando que ele tem dificuldade em redigir uma carta de resposta, auxilie-o, escrevendo-a.

Assim, o uso correcto das formas de tratamento requer o domínio das flexões do imperativo, já que essas variam conforme o nível de formalidade na comunicação.

Ao entender essa relação, pode empregar-se, de forma consciente, as flexões adequadas do imperativo, atentando-se ao contexto da comunicação.

Considerações finais

A presente pesquisa evidenciou que há uma tendência generalizada de alternância entre as formas de tratamento nos enunciados de provas elaboradas por professores angolanos. Essa alternância, caracterizada pelo uso simultâneo de formas de proximidade e de afastamento dentro de um mesmo enunciado, configura um desvio em relação à norma-padrão do português.

Diante dessas constatações, a pesquisa respondeu à lacuna identificada ao propor estratégias didáctico-metodológicas que favorecem a aprendizagem e o uso adequado das formas de tratamento. Essas estratégias incluem exercícios de treino para consolidação do ensino do imperativo, com ênfase na prática contextualizada durante o estudo de textos injuntivos (regras para elaboração de um esquema, receita de cozinha) e administrativo (carta formal – de condolências). Exercícios como (re)escrita de receita de cozinha e de carta formal podem demonstrar-se eficazes para reforçar a consciência linguística dos professores e, consequentemente, minimizar as incoerências nos enunciados de provas.

Os objectivos da pesquisa foram cumpridos, pois conseguimos analisar o nível de (in)observância no uso das formas de tratamento, descrever e tipificar os desvios encontrados nos enunciados colectados

e, por fim, sistematizar propostas didácticas para reduzir tais inconsistências. A pesquisa reforça a importância de abordar essa questão a partir de uma perspectiva reflexiva e integradora da língua, garantindo clareza e uniformidade nos enunciados de provas.

Para pesquisas futuras, sugerimos que o ensino das formas de tratamento seja integrado nas práticas de análise textual e linguística ao longo de toda a escolaridade, evitando que imprecisões dessa natureza se perpetuem. Recomenda-se ainda que os seminários de capacitação pedagógica abordem os critérios para a elaboração de provas, pois, além da incoerência no uso das formas de tratamento, há falhas estruturais, como perguntas em cadeia e falta de clareza na formulação dos enunciados, sem falar de erros ortográficos e de pontuação. Assim, garantir-se-á um aprimoramento tanto da qualidade linguística quanto da didáctica aplicada às avaliações escolares.

Referências

Cintra, L. (1972). *Sobre Formas de Tratamento na Língua Portuguesa*. Livros Horizonte

Chen, D. (2014). *O papel da imersão na aprendizagem das formas de tratamento em português europeu por alunos chineses*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/35819?locale=pt

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Edições ASA;

Costa, M., & Rothes, E. (2015). *A nossa Gramática de Língua Portuguesa*, *Ensino Básico*. Plural Editores.

Fernando, F. (2018). *Trabalho Prático Para Uso Correcto da Vírgula: Descrição de Uma Experiência Pedagógica com Alunos da 9ª Classe, Escola nº 500/Viana*. ISCED, Luanda.

Fernando, F. (2025, Março 28). A instabilidade do pronome você e ele na concordância verbal em Angola. *Jornal Pungo a Ndongo*, 15.

Gouveia, C. (2008). As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em Português Europeu. Em M. F. Oliveira & I. M. Duarte (Eds.), *Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca: O fascínio da Linguagem* (pp. 91-99). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Marconi, M., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª ed.). Editora Atlas.

Miguel, H. (2007). *Língua Portuguesa I – Funcionamento da língua* (1ª ed.). Editorial Nzila.

Muanza, M. et al. (2018). *O que o professor de português não ensina*. 1ª edição, Imprensa Nacional – E.P. Angola.

Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Universidade Federal de Goiás.

Rodrigues, D. (2002). *Cortesia linguística: Uma competência discursivo-textual*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa].

Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

Secção Reflexões sobre o Português e Línguas Nativas como Língua Não Materna

Ensino do Português como segunda língua na perspetiva dos professores: um estudo de caso em Santa Catarina, São Tomé (STP)

Enseignement du portugais comme langue seconde du point de vue des enseignants : une étude de cas à Santa Catarina, São Tomé (STP)

Maria Daniela Pereira de Sousa
Leitorado do Camões I.P. na Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Université Mohammed V, FLSH-UM5 (Marrocos)
MariaDaniela.Sousa@camoes.mne.pt

Jaquilza Ceita Gomes
Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)
jaquilzagomes28@gmail.com

Recebido: 04-04-2025
Aceite: 27-04-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: As línguas locais, em São Tomé e Príncipe, juntamente com o português, formam uma ecologia comunicativa fortemente influenciada por questões orográficas, históricas, sociais e linguísticas profundas, transformando-o num arquipélago com características multilinguísticas. A

presença significativa dos crioulos de base lexical portuguesa nas comunidades periféricas, tem vindo a ser abordada por vários investigadores que apontam poder interferir nas metodologias de ensino-aprendizagem. Para compreender que estratégias adotam os professores face a este contexto educacional e que dificuldades sentem os alunos no processo de aprendizagem desenhou-se um estudo de caso cuja recolha de dados resulta de inquéritos por questionário e observação participante no terreno. Os dados provêm de informações fornecidas por 8 professores e 32 alunos a frequentar a 4ª classe da Escola Preparatória de Santa Catarina, situada no lugar de Santa Catarina na ilha de São Tomé. Para este artigo demos destaque à perceção dos professores. O tratamento desta informação seguiu uma metodologia qualitativa exploratória. Da análise pudemos inferir que os alunos fazem uso do crioulo angolar e do português entre si e com os professores em contexto escolar. Constatamos que dependendo da língua materna do aluno e da sua relação com o português, surgem dificuldades de comunicação entre aluno e professor. Os docentes que enfrentam diretamente estas situações específicas de multilinguismo acreditam que os alunos com PL2 têm potencial para alcançar o mesmo sucesso académico que os seus colegas que são fluentes em português e que o têm como língua materna. Em todo o caso, dada a quantidade de alunos por turma, enfrentam limitações de tempo e recursos para fornecer atenção individualizada aos alunos que se expressam em crioulo. A reflexão final incide na temática da necessidade da formação de professores para estes contextos linguísticos que primam pela heterogeneidade dos falantes.

PALAVRAS-CHAVE: Didática do Português; formação de professores; português língua materna (L1); português língua não materna (L2); Ensino básico.

RÉSUMÉ : São Tomé-et-Principe est un pays multilingue. Les langues locales, avec le portugais, forment une écologie communicative fortement influencée par de profondes problématiques sociales, historiques et linguistiques. La présence significative de créoles d'origine portugaise dans les communautés périphériques a été abordée par plusieurs chercheurs qui soulignent qu'elle peut interférer avec les méthodologies d'enseignement-apprentissage. Afin de comprendre quelles stratégies les enseignants adoptent dans ce contexte éducatif et quelles difficultés les élèves éprouvent dans le processus d'apprentissage, une étude de cas a été conçue, avec une collecte de données résultant d'enquêtes par questionnaire et d'observations participantes sur le terrain. Les données proviennent des informations fournies par 8 enseignants et 32 élèves fréquentant la 4e année de l'école préparatoire de Santa Catarina, située à Santa Catarina sur l'île de São Tomé. Pour cet article, nous mettons en lumière la perception des enseignants. Le traitement de ces informations a suivi une méthodologie qualitative exploratoire. De l'analyse, nous avons pu déduire que les étudiants utilisent le créole angolais et le portugais entre eux et avec les enseignants dans un contexte scolaire. Nous avons constaté que selon la langue maternelle de l'élève et sa relation avec le portugais, des difficultés de communication surviennent entre l'élève et l'enseignant. Les enseignants qui sont directement confrontés à ces situations spécifiques de multilinguisme estiment que les élèves ayant un niveau PL2 ont le potentiel d'atteindre la même réussite scolaire que leurs pairs qui parlent couramment le portugais et qui l'ont comme langue maternelle. Quoi qu'il en soit, étant donné le nombre d'étudiants par classe, ils sont confrontés à des contraintes de temps et de ressources pour fournir une attention individualisée aux étudiants qui parlent créole. La réflexion finale porte sur la nécessité d'une formation des enseignants pour ces contextes linguistiques caractérisés par l'hétérogénéité des locuteurs.

MOTS-CLES : Didactique du portugais; Formation d'enseignants; Portugais langue maternelle (L1); Portugais langue non maternelle (L2); Éducation de base.

Considerações iniciais

O contacto da língua portuguesa com as diversas línguas africanas continentais em São Tomé e Príncipe, doravante STP, resultou na formação de crioulos de base lexical portuguesa, como o crioulo santome (falado pela maioria da população), o lung'le (na ilha do Príncipe) e o angolar (nas comunidades piscatórias do sudoeste da ilha de São Tomé). Embora o Censo de 2011 não ofereça dados sobre o bilinguismo ou o multilinguismo existente nas ilhas, é possível retirar dele as seguintes informações: "cerca de 98,9% da população santomense fala o português (sem defini-lo como primeira língua, L1, ou como segunda língua, L2); um total de 72,4% falaria o santome e 2,4%, o lung'le" (*in* Agostinho, 2023, p.3). Já em 2021, Agostinho apontava que os níveis de domínio da língua variavam e duas tendências estariam em curso: o santome, como o crioulo mais falado (mesmo entre outros grupos minoritários) e, cada vez menos, as pessoas o aprendiam como língua materna, papel desempenhado pelo português que, por sua vez, se estaria a tornar a língua mais falada por todos os grupos nativos.

À data, é possível observar que nas pequenas comunidades, especialmente nas zonas periféricas, as populações ainda comunicam através de línguas locais, como o crioulo santome, o angolar e, cabo-verdiano, no seu quotidiano. A influência destas línguas maternas, neste caso os crioulos, e o ensino-aprendizagem do português oficial

preconizado na escola, podem complexificar esse mesmo processo didático de ensino de língua. Em muitas comunidades onde o crioulo ainda é predominante, no ambiente familiar e comunitário, os alunos chegam à escola com um *background* linguístico que pode diferir significativamente do português ensinado em sala de aula.

Foi nossa intenção, ao criar este estudo, tentar compreender como se desenvolvem competências comunicativas em língua portuguesa em indivíduos que crescem neste contexto multilinguístico e tão particular de STP. Intentamos perceber que desafios e estratégias educativas os professores enfrentam na sala de aula. De que modo a variação linguística pode gerar desafios no processo de ensino e aprendizagem uma vez que os alunos podem enfrentar dificuldades para compreender e se expressar na língua de instrução. Reconhecemos que a falta de familiaridade, com o português ensinado, pode afetar negativamente o desempenho académico dos alunos, especialmente nas primeiras fases da escolarização e entendemos que a escola deve ter a função de questionar o seu papel de fornecer condições que possibilitem uma aprendizagem significativa, ou seja, aprendizagens que promovam o sucesso no percurso escolar e no processo de integração social, cultural e profissional.

Para dar resposta às inquietações e às questões problematizadas, levamos a efeito este estudo de caso numa abordagem qualitativa e exploratória. O trabalho de campo foi efetivado numa escola básica com ensino primário na vila de Santa Catarina, em São Tomé, no arquipélago de STP. Foi selecionada esta escola por ser familiar à investigadora e estar localizada numa

comunidade piscatória do interior. Para este artigo foram coligidos os dados dos inquéritos por questionário aplicados aos 8 professores, dessa mesma escola, que por vontade revelaram querer participar, preservando no entanto a sua identidade. Como estratégia de investigação adotámos a pesquisa de terreno que integrou várias técnicas de recolha e análise de informação, designadamente: observação direta, conversas informais, aplicação de inquéritos por questionário aos grupos focais e análise documental. O trabalho de campo decorreu num período de 2023 a março de 2024, onde foi levada a cabo a pesquisa documental e o levantamento de dados.

Neste artigo, focaremos o contexto sociolinguístico de STP, mas também da região e escola onde foi realizado o estudo de caso. Daremos nota dos dados recolhidos que pretendem dar resposta às questões formuladas.

Contextualização sociolinguística e educativa de São Tomé e Príncipe

A Didática é um campo amplo e diversificado, tendo vindo a ser debatida por vários autores/investigadores ao longo de gerações de educadores. Ressaltamos a psicóloga argentina Emília Ferreiro que contribuiu significativamente para a compreensão do processo de alfabetização, sublinhando a importância de reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos e promover um ensino significativo (Ferreiro, 1987, *in* Ortiz, 2021). Em 1992, António Nóvoa destacava a educação como um processo de construção da identidade pessoal e profissional, valorizando a importância da formação de professores. Destacamos também nesta contextualização o educador brasileiro Paulo Freire, que deixou marcas profundas de atuação pedagógica

nesta ilha, e que focava nas abordagens centradas no aluno, numa época em que a alfabetização era vista como uma prática de libertação. Feire (2018), referia-se à necessidade de pedagogicamente a leitura e a escrita terem de se aproximar das práticas sociais vivenciadas pelos próprios alunos, procurando superar a distância entre a realidade escolar e as experiências quotidianas. Corroboramos esta perspetiva freiriana, uma vez que nos vários contextos diários, existem muitas e variadas situações em que precisamos comunicar, compreender argumentos, informar-nos e debater. Sob a ótica de uma educação voltada para a consciencialização e emancipação dos indivíduos, a leitura da palavra, conforme explicado por Freire (2017), é precedida e seguida pela leitura da realidade - das condições sociais, culturais e políticas em que o texto e a prática social onde estão inseridos. Falando de didática, a contribuição de Geraldi (2006), para a pedagogia da linguagem também merece destaque, especialmente no que diz respeito ao conceito de "devolver o direito à palavra". Isso implica, na sala de aula, criar um espaço sempre aberto ao diálogo, uma fala e uma escuta fundamentadas no respeito e nos interesses dos alunos, das suas vivências e experiências, assim como os seus pontos de vista e compreensão dos contextos humanos em que estão inseridos e nos quais produzem significados.

Para compreendermos melhor o contexto sociolinguístico, intentamos fazer uma revisão de conceitos e dados de autores/investigadores relevantes para a compreensão do fenómeno em São Tomé. Historicamente e antes da chegada dos portugueses, as ilhas de São Tomé e do Príncipe, localizadas no Golfo da Guiné, eram desabitadas. Como facto tem-se que foram os navegadores

portugueses, João de Santarém e Pedro Escobar que descobriram o arquipélago chegando a São Tomé em 21 de dezembro de 1470 e ao Príncipe em 17 de janeiro de 1471.

O povoamento de STP começou em 1493, com colonos portugueses, outros europeus, degredados, judeus, escravos de diversas regiões africanas, como o delta do Níger e territórios do Congo e Angola. Num ambiente multilíngue, surgiu uma necessidade de comunicação entre os diferentes grupos, resultando no desenvolvimento de um *pidgin*, que mais tarde evoluiu para o Proto-crioulo do Golfo da Guiné (PGG) como apontam vários autores (Ferraz, 1979; Hagemeijer, 2011; Bandeira, 2017, todos citados por Agostinho & Bandeira, 2017, p.211). Com a dispersão geográfica dos escravos e refugiados, este *pidgin* originou novas línguas crioulas, como o angolar, santome e lung'le. Essas línguas não são versões distorcidas da dos colonizadores, mas sim novas línguas criadas nesse contexto. Como enfatiza Holm (1988, citado por Agostinho & Bandeira, 2017, p.213) "estes *pidgins* e crioulos não são versões erradas das línguas dos colonizadores", mas línguas novas.

A evolução do português em STP, que hoje se manifesta como o "português santomense", é uma variedade do português padrão europeu marcado por traços arcaicos na pronúncia, no vocabulário, na gramática e na sintaxe, resultado do prolongado contato entre o português e as línguas autóctones. Tradicionalmente, associava-se o dialeto aos proprietários das "roças" e à classe média; entretanto, atualmente ele espalha-se entre as classes média e baixa, enquanto a elite escolarizada tenderia a reproduzir a norma europeia. Estudos recentes como os de Shelton (2021), mostram que o português

santomense apresenta semelhanças nos aspetos sintáticos, lexicais e fonológicos com o português do Brasil.

A convivência entre a variante local e o português europeu revela o processo de adaptação linguística decorrente do contato com os crioulos. A influência desses idiomas na formação da identidade linguística santomense é percebida tanto na pronúncia quanto na estrutura gramatical, demonstrando que o que é considerado "desvio" pode, na verdade, ser entendido como uma evolução natural do idioma dentro de um contexto sociocultural específico (Afonso, 2009; Agostinho & Bandeira, 2017). À data, o santome, o angolar e o lung`le são os crioulos que têm mais falantes em STP. No que concerne à "situação linguística", Afonso (2009) afirma que S. Tomé e Príncipe é um país plurilíngue, pois integra línguas estruturalmente diferentes umas das outras, embora "aparentadas", pois têm o mesmo processo de formação. As próprias "condições sociais e linguística favoreceu a formação de crioulos: a insularidade, o decreto real e a migração escrava" (idem, p. 34-35).

Refletimos neste trabalho também as impressões de Veiga (2014), que refere que à data da sua pesquisa o uso das línguas tradicionais de São Tomé e Príncipe, estavam em queda livre. Dados do recenseamento geral da população indicam pouco uso das línguas santome, angolar e lung'le no seio da juventude. Dos 173 mil e 180 habitantes de São Tomé e Príncipe, mais de 170 mil se exprimem regularmente em português. É a língua de união num país crioulo que se exprime também nas outras 4 línguas. O recenseamento da população e da habitação realizado no ano 2012, indica que dos 173 mil e 180 habitantes, apenas 62 mil confirmaram que falam o crioulo

santome, língua tradicional mais dominante na ilha de São Tomé. A partir dos 40 anos é a faixa etária onde se concentra o maior número de falantes do santome. O crioulo cabo-verdiano vem no segundo lugar, com mais de 14 mil falantes, espalhados pelas roças das duas ilhas e por alguns bairros das cidades como apontado pela autora. Em resumo, e parafraseando Agostinho & Bandeira, STP trata-se de um país multilíngue em que as línguas autóctones, bem como as outras línguas faladas no arquipélago constituem, "ao lado do português, a complexa ecologia linguística do país" (2017, p. 215). Reconhecemos que a variante a que a grande maioria dos falantes está exposta é a variante oral do português santomense, isto é, ao "falar santomense", uma variante já ela cheia de interferências, a que se vão somando outras tantas no decurso da interação social.

> É esta a (des)vantagem dos santomenses em relação, por exemplo, aos cabo-verdianos que não hesitam em responder que é o crioulo quando lhes é perguntado qual é a sua língua materna. A maioria dos santomenses teria dificuldade em responder com prontidão e segurança qual é a sua língua materna. A título de curiosidade, que pode servir para reforçar a disparidade de situação vivida em S. Tomé. (Afonso, 2008, p. 154).

Em 2010, a proposta do Alfabeto Unificado para as Línguas Nativas de São Tomé e Príncipe (ALUSTP), apresentado por uma comissão científica, foi sancionada pelo Governo. Segundo Araújo & Agostinho, "o anteprojeto do Alfabeto Unificado para as Línguas Nativas de São Tomé e Príncipe, apresentado ao Governo de STP por

uma Comissão formada por acadêmicos e intelectuais, é uma proposta para se representar alfabeticamente as línguas santome, angolar e lung'le. Embora as línguas sejam mutuamente ininteligíveis, partilham um número substancial de propriedades lexicais e gramaticais, justificando, assim, uma ortografia unificada" (2021, p. 216). O alfabeto adotado é de base fonético-fonológica, em detrimento de um alfabeto lusitanizado, pois o léxico de origem portuguesa sofreu "profundas alterações fonológicas", há grande percentagem de cognatos compartilhados pelas três línguas e não há tradição escrita" (cf. Agostinho, 2015 *in* Agostinho & Bandeira, 2017, p. 219-220).

No que concerne ao currículo e à organização do sistema educativo, o português desempenha papel central em STP. A língua oficial é utilizada em todas as esferas – do governo à comunicação nos média –, e o país segue as regras do português europeu. Em 2006, São Tomé e Príncipe ratificou o Acordo Ortográfico de 1990, embora ainda coexistam normas do Acordo de 1945 como apontam Araújo & Agostinho (2010). A estrutura do sistema educativo de STP é regida pela Lei de Bases, abrangendo desde a Educação Pré-escolar até o Ensino Superior. O Ensino Básico (1ª à 6ª classe) é crucial, mas enfrenta desafios como turmas grandes (40 a 60 alunos) e uma alta taxa de repetência (12% em 2010), afetando a qualidade do ensino como refere a Carta Política Educativa (2022). A cooperação internacional tem sido essencial para as reformas educacionais, com iniciativas como o "Projeto Escola+" (2009–2017) e o atual projeto ERGUES (2024-2026), focando na formação técnico-profissional e na qualificação de professores.

Devido a esta conjuntura sociolinguística particular, o ensino do português em STP enfrenta desafios devido à sua condição de língua oficial e, para muitos, uma segunda língua (L2). Afonso (2008), indica que neste contexto os alunos tendem a focar na compreensão geral da língua, negligenciando aspetos estruturais, em parte porque o "falar santomense", influenciado pelos crioulos, é a língua de socialização. O método tradicional, que trata o português como língua materna (L1), não considera essa realidade sociolinguística. Afonso (2009) sugere que essa inadequação pedagógica contribui para o fracasso escolar, defendendo a necessidade de adaptar o ensino às condições dos alunos, promovendo a convergência entre o "falar santomense" e o português padrão. Em suma, é evidente que o ensino do Português em São Tomé e Príncipe enfrenta desafios significativos na consecução dos objetivos educacionais estabelecidos, e é fundamental explorar estratégias eficazes para superar essas dificuldades e promover uma aprendizagem mais eficiente da língua. O sucesso ou o insucesso dos alunos, tanto os que têm o português como língua materna ou como língua segunda depende dos métodos utilizados no seu ensino-aprendizagem. E, é por isso que concordamos com Grosso (1999, p.255) quando afirma que "a formação científica e pedagógica dos professores está implícita na eficácia do ensino e deve ser encarada como uma das prioridades em educação" (citado por Afonso, 2008, p. 52) ou como aponta Ngalasso (1987), "Para ensinar a língua a uma criança, sobretudo, língua segunda, não basta conhecer a língua, é preciso também e talvez primeiro conhecer a criança, as suas necessidades, o seu meio sociocultural, etc." (citado por Afonso, 2008, p. 52).

As ideias chave destes autores corroboram para problemática já apresentada neste estudo, pois destacam a necessidade urgente de adaptar as metodologias de ensino às realidades linguísticas dos alunos. Essa adaptação não apenas facilita a compreensão do português padrão, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, essencial para o sucesso do ensino-aprendizagem da língua em contextos onde a diversidade linguística é a norma.

O estudo empírico

O estudo exploratório que se apresenta teve como objetivo identificar as estratégias utilizadas pelos professores neste contexto multilíngue. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, focando-se na comunidade de Santa Catarina, localizada no distrito de Lembá, em São Tomé e Príncipe.

Figura 1 - Mapa da ilha de São Tomé. Localização da cidade de Santa Catarina.

Fonte: *Google Maps*

A metodologia empírica visou, conforme mencionamos no início deste artigo, diagnosticar as dificuldades que os alunos sentem na aprendizagem da língua portuguesa e reconhecer nos professores da escola de Santa Catarina estratégias de ensino-aprendizagem. A recolha dos dados incluiu a aplicação de inquéritos por questionário. As questões abertas e fechadas, visaram recolher aspetos sociolinguísticos, perspetivas sobre as dificuldades no ensino-aprendizagem do português e estratégias utilizadas. Os dados recolhidos foram tratados qualitativamente e quantitativamente recorrendo-se a ferramentas com o *Microsoft Excel* e o *Google Forms*, o que permitiu a organização e visualização dos resultados para melhor reflexão e inferência.

Caracterização do contexto

A Escola Básica de Santa Catarina acolhe alunos do 1º ao 6º ano de escolaridade e está localizada na comunidade piscatória. A escola enfrenta desafios em termos de infraestruturas, com edifícios em estado de degradação e salas de aula pequenas e pouco ventiladas. As condições de ensino são limitadas, com um elevado número de alunos por turma, ultrapassando os 34 estudantes por sala, o que leva à sobrelotação e à falta de recursos adequados, como cadeiras e material escolar de ordem variada. Apesar destas dificuldades, a escola oferece uma biblioteca, embora com acervo reduzido, onde os alunos têm acesso a livros e podem estudar em grupo. Conforme os dados que recolhemos, a Língua comum em Santa Catarina é o angolar, língua tradicionalmente ouvida nas comunidades piscatórias e falada por cerca de 11 mil pessoas em STP, corroborado por Ceita (1991), "os falantes do angolar vivem, hoje, nas zonas do litoral de São Tomé, no

distrito de Caué, entre Ribeira Afonso até Porto Alegre e, no litoral noroeste, a partir de Neves até Bindá, no distrito de Lembá, e ademais, próximos à cidade de São Tomé, existem pequenos grupos de falantes em São João da Vargem, Pantufo e Praia Melão" (Agostinho & Bandeira, 2017, p. 215).

Análise do questionário aplicado aos professores

O inquérito, composto por 18 questões (11 fechadas e 7 abertas), foi entregue a 8 professores da Escola Básica de Santa Catarina para investigar as suas perspetivas sobre o ensino do português neste contexto educativo. Foram inquiridos 6 professores e 2 professoras, diferindo da tendência geral em São Tomé e Príncipe, onde predomina o género feminino no ensino. Dos inquéritos apuramos que três professores têm entre 26 e 30 anos, dois entre 31 e 35 anos, e três têm mais de 46 anos. A maioria (3/8) tem mais de 16 anos de serviço, dois têm entre 1 e 5 anos, dois têm entre 6 e 10 anos, e apenas um tem entre 11 e 15 anos de serviço. Constatamos que 66,7% (4) dos professores que responderam possuem formação profissional, 16% (1) têm Licenciatura em língua portuguesa e os outros 16% (1) têm 12º ano concluído, dois dos professores não responderam. Salienta-se que possuem apenas formação profissional aqueles que já lecionam há muitos anos. A licenciatura não era um requisito mínimo para o acesso à profissão de professor, especialmente no ensino básico. Uma minoria optou por inscrever-se e concluir o grau de licenciatura. O profissionalismo e a aquisição de conhecimento, especialmente considerando a diferença entre o ensino nos cursos anteriores e os programas e metodologias das disciplinas dos cursos atuais, são

algumas das razões pelas quais, nos dias de hoje, muitos professores decidem continuar os seus estudos.

Neste inquérito, destacamos a importância de compreender a perceção que os próprios professores têm dos alunos que falam crioulo e como é o ensino para esses alunos. Da aplicação dos inquéritos constatamos que todos os professores têm conhecimento da existência de alunos com PL2 na escola. Apenas 12% respondeu que não o que corresponde a 1 professor. Os 87,5% de professores que responderam sim a essa questão, incluem professores que lecionam na mesma escola há mais de 16 anos. Podemos assim concluir que é patente e percetível que os alunos carregam consigo, de casa para a escola, outras línguas que não o português. A perceção dos professores face ao número destes alunos revela: 4 informaram saber que existem pelo menos até dez alunos, enquanto os outros 4 professores (50%) indicaram haver entre 21 e 25 alunos. Ao questionarmos os professores se tiveram alunos que não falavam português ou que não compreendiam bem o português nos últimos anos, 62,5% responderam que sim, enquanto os outros 25% responderam que não, e 12% não responderam à questão. Esta controvérsia entre ter ou não ter alunos que não utilizam muito o português não influenciou nas questões seguintes, que permaneceram centradas nas línguas locais que os alunos falam e nas consequentes dificuldades enfrentadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Embora a maioria dos professores (62,5%) tenha respondido que nos últimos anos letivos tiveram alunos que não falavam ou falavam e compreendiam muito pouco o português, 87,5% desses professores concordam que esses alunos não falam apenas o crioulo local na sala de aula. Eles fazem uso também, e principalmente, do português. Os

restantes 12% dos professores revelaram ter alunos que falavam o angolar (crioulo da comunidade local) na sala de aula. Portanto, os 62,5% dos professores não negam que os alunos façam uso das línguas locais na comunidade. É evidente, portanto, que os alunos não têm o mesmo contato com a língua portuguesa de forma uniforme. A convivência e o uso do português têm, naturalmente, impacto na aprendizagem da língua. O processo de aprendizagem e o progresso serão distintos dependendo do nível de exposição ao português e da sua familiaridade com a língua, sendo este um critério a ser considerado pelo professor.

Constatamos que 75% dos professores concordam que, no ambiente escolar, os alunos fazem uso do crioulo angolar e do português. Esperávamos obter com esta questão a resposta de que os alunos apenas utilizassem o português na escola e que na comunidade, com pais e vizinhos, utilizassem as línguas locais. As perceções dos professores revelam que 87% dos professores concordam que os alunos utilizam o crioulo em ambiente familiar, mas também um pouco do português, enquanto os restantes 12% acreditam que os alunos falam apenas o crioulo. Esta discrepância é compreensível, pois a comunidade apresenta uma divisão nesse aspeto. Na zona central da comunidade, segundo o professor A, as pessoas tendem a utilizar mais o português, mesmo em contextos locais. Por outro lado, nas áreas mais remotas da comunidade, no dia-a-dia, as pessoas fazem uso mais frequentemente do crioulo, incluindo variações como o angolar, santome e cabo-verdiano. Dos professores inquiridos, excluindo os 14% que reconheceram não ter conhecimento sobre este assunto, os 85% que responderam afirmativamente são

unânimes em destacar que aos alunos em questão são dadas oportunidades para estudar em casa. A maioria dos professores, ou seja, 75%, expressou a opinião de que os encarregados de educação possuem um conhecimento linguístico limitado, ou seja, têm um domínio insuficiente da língua portuguesa. Isso é esperado numa comunidade situada distante da capital e das grandes cidades, onde o acesso ao português mais moderno é limitado. Salientamos que os professores identificaram uma falta de conhecimento linguístico por parte dos encarregados de educação, o que pode impactar o desenvolvimento linguístico dos alunos. No que diz respeito às estratégias usadas em sala de aula constatamos que a maioria dos professores (71%) segue as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação. No entanto, é importante abordar eventuais variações na aplicação dos testes, como alguns professores que os realizam apenas ocasionalmente ou que optam por não os realizar.

Essas informações podem ser úteis para entender melhor os processos de avaliação e identificar áreas onde podem ser necessárias melhorias ou ajustes. Tentamos perceber as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem e no uso das línguas locais, para tal questionamos os professores acerca da perspetiva que tinham em relação às dificuldades sentidas e a maioria dos professores (57%) revelou não sentir dificuldade em ensinar o português nesta comunidade. Acreditamos que essa resposta maioritariamente positiva se deve ao fato de todos os professores serem naturais e residentes em Santa Catarina, o que faz terem proximidade com a realidade local. O fato de os próprios professores já entenderem as outras línguas faladas pelos alunos facilita a interação na sala de aula.

No entanto, resta a questão se isso realmente auxilia no ensino-aprendizagem do próprio aluno. Os 3 professores que responderam "sim" a essa questão apontaram algumas causas que acreditam ser o motivo das suas dificuldades: i) Devido à influência das línguas crioulas; ii) Meio social; iii) Falta de gosto pela leitura e escrita. Além disso, destacaram desafios específicos relacionados à escrita de palavras, à oralidade e à leitura, incluindo a dificuldade de ler e interpretar textos.

Os 8 professores apontaram as causas de algumas deficiências dos alunos ao nível da língua portuguesa, que incluem: i) Expressão linguística no seio familiar e ambiente social; ii) Pouco uso da língua portuguesa, sendo que alguns alunos só a utilizam na escola; iii) Maior uso da língua materna; iv) Meio onde estão inseridos e nível académico dos pais; v) Influência das línguas crioulas, como o angolar e o cabo-verdiano; vi) Carência de recursos e materiais didáticos implementados nas escolas, o que afeta o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. É importante mencionar que 2 professores optaram por não responder a esta questão. Questionamos os professores se o fato da maioria da comunidade falar o santome no dia-a-dia e outras variedades do português e se essas contribuem para que os alunos tenham dificuldades no entendimento do ensino do português. Com base nas suas respostas, fica claro que a maioria dos professores acredita que o fato da maioria da comunidade falar o santome no dia a dia e outras variedades do português contribui para que os alunos tenham dificuldades no entendimento do ensino do português. As razões citadas pelos professores incluem: i) A influência das diferentes línguas e culturas presentes na comunidade, que

podem afetar o processo de aprendizagem dos alunos; ii) A importância do uso do português no contexto social dos alunos, destacando a necessidade de compreensão e integração dos mesmos na escola; iii) A prevalência do uso da língua materna na vida diária dos alunos, o que pode dificultar a transição para o uso do português na escola; iv) A integração das dificuldades de entendimento do português devido ao uso predominante da língua materna e do português como segunda língua na comunidade.

Do questionário também pudemos apurar que os professores revelam que os alunos têm mais dificuldades na compreensão escrita (50%) e compreensão oral (50%), seguidas pela produção oral (37,5%) e expressão escrita (37,5%) e por fim a interação oral (29%). Estes resultados são significativos para a análise e avaliação das metodologias de ensino que os professores devem adotar, pois têm um impacto direto nos testes de diagnóstico e, consequentemente, na atribuição dos níveis de proficiência, especialmente considerando que esses testes são predominantemente compostos por exercícios escritos. Assim, é fundamental que os professores considerem essas áreas de dificuldade ao planear as suas aulas e desenvolver estratégias de ensino que visem melhorar a compreensão e expressão tanto escrita quanto oral dos alunos. É positivo observar que todos os professores (100%) estão à procura de dar resposta às dificuldades que os alunos enfrentam no entendimento do ensino do português. As estratégias mencionadas pelos inquiridos incluem: i) Realizar atividades de leitura e interpretação de texto, incentivando os alunos a contar oralmente a história do texto e a elaborar pequenos textos; ii) Promover o trabalho em grupos para estimular a colaboração e a troca

de ideias entre os alunos; iii) Utilizar fichas móveis como recurso de ensino para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas; iv) Dialogar diariamente com os alunos para identificar e resolver as dificuldades encontradas. v) Adaptar constantemente as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos; vi) Praticar a leitura e a oralidade em sala de aula como forma de desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos; vii) Auxiliar os alunos na leitura e interpretação de textos para melhorar sua compreensão; viii) Encorajar os alunos a falar a língua crioula local e a traduzir para o português como uma forma de integrar suas experiências linguísticas na sala de aula. As suas respostas revelam o compromisso em ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e a melhorar o seu desempenho no processo de ensino do português.

No que diz respeito à questão: "Os alunos que não falam e entendem bem o português na comunidade têm as mesmas oportunidades e métodos de ensino que os que falam e entendem?", apontamos que seis professores responderam de forma positiva, enquanto dois disseram que não. Ao questionarmos os professores se notaram consequências ao utilizar o mesmo método de ensino para alunos que falam e entendem bem o português e para aqueles que não entendem bem, retiramos as seguintes observações: "i) Os alunos que falam e entendem bem o português tendem a ser melhores na oralidade e mais confiantes ao se expressar em público, enquanto os alunos que não entendem bem o português enfrentam dificuldades de comunicação; ii) Na identificação de objetos, como "barco, vapor, avião", os alunos que não entendem bem o português podem ter dificuldades de compreensão devido à barreira linguística; iii) É

importante não excluir os alunos que não entendem bem o português, garantindo que todos, independentemente da origem socioeconômica, tenham os mesmos direitos, liberdade e oportunidades de aprendizagem; iv) A falta de interesse, desistência e baixas notas podem ser consequências para os alunos que não entendem bem o português se o método de ensino não for adaptado às suas necessidades linguísticas. Estas foram as respostas dos professores ao observarem as consequências de utilizar o mesmo método de ensino para alunos com diferentes proficiências em português.

Neste seguimento, torna-se essencial perceber se os alunos, independentemente do nível de proficiência e do ano escolar em que se encontrem, são, efetivamente bem integrados na escola. Observamos que seis professores consideram que a escola integra eficazmente os alunos com PL2, enquanto dois discordam dessa afirmação. Isso sugere que um número razoável de professores acredita que os alunos com PL2 são bem acolhidos e envolvidos nas rotinas da escola. Por outro lado, constatamos que dos 8 professores que responderam à questão sobre se a escola dispõe ou não de recursos suficientes (materiais) para ensinar aos alunos com mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, 50% destes afirmou que não há materiais disponíveis e que sentem mais falta de recursos educativos como livros e manuais, gramáticas e livros de exercícios. Em sala de aula e ao lecionar, dois professores responderam que usam os Manuais de Português, enquanto seis responderam que sempre adaptam os textos às necessidades dos alunos. Na análise valorizamos este facto uma vez que permite que os professores atendam às necessidades específicas dos alunos com

dificuldades de aprendizagem, deficiências ou aqueles cujo idioma nativo não é o português. Deste modo, a prática de adaptação de textos permite promover a inclusão e a equidade educacional, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial académico.

No que se refere à questão colocada: "Em caso dos alunos que revelam ter muitas dificuldades da aprendizagem ou até mesmo não compreendem o que é falado pelo professor, quais as medidas previstas pelo Ministério da Educação ou pelo corpo docente para que esses alunos superem essas dificuldades e possam, assim, alcançar sucesso escolar?" No que diz respeito às respostas dos professores transcrevemos *ipsis verbis* as suas sugestões: "i) Aula de recuperação, trabalhar com materiais didáticos, fichas móveis, fichas de paredes; ii) É um bom senso do professor, e o Ministério deveria estimular os professores que se esforçam para alcançar sucesso no processo de ensino e aprendizagem; iii) Bom senso do professor, ao qual o Ministério deveria dar estímulo para garantir o processo de ensino-aprendizagem; iv) Aulas de recuperação; leitura e escrita constantemente; v) Leitura constante e interpretação; vi) Dar mais formação aos educadores de pré-escolar ou jardins-de-infância para que os alunos estejam bem preparados para o 1º ciclo do ensino básico; vii) É bom senso da professora, e o Ministério deveria estimular os professores que se esforçam para alcançar sucesso no processo de ensino; viii) não respondeu.". No nosso entender estas medidas visam fornecer suporte abrangente e personalizado aos alunos, ajudando-os a superar as suas dificuldades de aprendizagem e a alcançar o sucesso escolar. É ótimo ver que os professores estão utilizando uma

variedade de métodos para ajudar os alunos com dificuldades na competência linguística.

Apontamos aqui as suas opiniões no que diz respeito à abordagem de ensino para superar dificuldades:" i) Levar a leitura de fichas na parede e fichas móveis de palavras, frases e sílabas constantemente, o que proporciona uma prática regular e visual para os alunos; ii) Realizar um diagnóstico inicial para identificar as causas das dificuldades linguísticas dos alunos e, em seguida, implementar metodologias específicas para abordar essas dificuldades; iii) Reconhecer que é responsabilidade do professor garantir que todos os alunos aprendam e, portanto, adotar abordagens inclusivas para apoiar o progresso dos alunos; iv) Permitir que os alunos expressem livremente sua língua materna e, em seguida, orientá-los gradualmente para a utilização do português, promovendo assim uma transição suave para o novo idioma; v) Realizar testes diagnósticos para identificar as causas das dificuldades linguísticas e, em seguida, implementar metodologias adequadas para ajudar os alunos a superar essas dificuldades. Dos oito inquiridos três não responderam à questão. E todo o caso no nosso ponto de vista estas estratégias revelam um compromisso dos professores em adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e promover o seu sucesso escolar. Da análise do inquérito referimos as respostas à penúltima questão em que sete dos professores indicaram que "ensinar o português como língua segunda seria uma solução adequada para os alunos com dificuldades de aprendizagem linguísticas". Ensinar o português como L2 pode oferecer uma série de benefícios aos alunos, preparando-os para

oportunidades académicas e profissionais, tanto dentro como fora de São Tomé e Príncipe. Pode ajudar também a integrarem-se melhor na sociedade e a comunicarem eficazmente em diferentes situações, participar plenamente da vida social e cultural do país, ter acesso a uma ampla gama de recursos que os ajudarão na sua aprendizagem e os prepararão para oportunidades futuras.

Apontamos algumas outras soluções apresentadas pelos professores para o problema: i) Realização do trabalho em grupo diariamente; ii) Elaboração de um projeto abrangente pelo Ministério de Educação; iii) Estímulo ao gosto pela leitura e escrita; iv) Implementação do crioulo angolar nas escolas; v) Elaboração de um projeto de país pelo Ministério de Educação e Ensino Superior. De salientar que 3 professores mencionaram que uma das soluções seria o apoio do Ministério de Educação e Ensino Superior. De facto, este pode desenvolver um projeto específico para envolver os pais, alunos e professores no processo educacional, garantindo que estejam envolvidos e apoiem os esforços para melhor. Outra sugestão ressaltada foi a de integrar o crioulo angolar no currículo escolar, desenvolver livros e dicionários nesse idioma, para facilitar a compreensão e o aprendizado para os alunos que o falam como língua materna.

Reflexões finais

O ensino eficaz da língua portuguesa para alunos inseridos em contextos multilíngues requer um compromisso contínuo com a formação dos professores, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a valorização da diversidade linguística e cultural. Embora, no passado,

São Tomé e Príncipe tenha sido cenário para o surgimento e posterior desenvolvimento de três línguas crioulas autóctones (santome, angolar e lung'le), tais línguas têm sido sumariamente suplantadas pelo português, principal língua materna da população.

É interessante observar como em algumas comunidades, como Santa Catarina, as línguas crioulas são valorizadas e mantidas vivas através do seu uso regular pelos membros da comunidade de todas as idades. Esse fenómeno reflete a riqueza cultural e linguística dessas comunidades, onde as línguas crioulas desempenham um papel vital na comunicação e na transmissão de tradições e identidade cultural. A valorização e o uso contínuo das línguas crioulas podem contribuir para o fortalecimento do senso de pertencimento e coesão social dentro da comunidade. No entanto, é importante equilibrar essa valorização das línguas crioulas com o desenvolvimento da proficiência em língua portuguesa, que é essencial para o sucesso académico e integração social mais ampla dos alunos. Das inquirições ressaltamos, que os alunos que frequentam esta escola em Santa Catarina, têm os crioulos, ou seja, o santome, o angolar e o cabo-verdiano, como língua de herança e não necessariamente como a língua materna. Utilizar uma abordagem pedagógica sistémica, sensível e inclusiva pode ajudar a superar os desafios e promover o sucesso académico dos estudantes, independentemente de sua origem linguística. Por outro lado, se os professores forem sensíveis à diversidade linguística e adotarem abordagens pedagógicas que valorizem e integrem as línguas de herança dos estudantes, isso pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Estratégias como o uso de materiais didáticos em crioulo e ou

multilíngues para auxiliar na transição para o português, a valorização da oralidade e da cultura local, e o incentivo à prática bilíngue, certamente serão benéficas neste contexto. Assim, conclui-se facilmente que há uma possível influência do crioulo na oralidade e na escrita em português dos alunos. Esta conclusão reflete uma realidade observada neste contexto multilíngue, onde os alunos tendem a escrever como pronunciam as palavras, e muitas delas são misturas entre o português e o crioulo. O fenómeno de escrever como se fala é comum entre aqueles que estão expostos a diferentes línguas no seu ambiente quotidiano. Além disso, quando o português é misturado com as línguas locais, pode resultar numa ortografia inadequada, devido à falta de familiaridade ou prática com as convenções ortográficas do português padrão. Por isso parece-nos de extrema importância oferecer apoio adicional e estratégias de ensino específicas para abordar as dificuldades ortográficas, compreensão oral e expressão escrita na língua portuguesa.

As dificuldades linguísticas, a falta de integração e o insucesso escolar são frequentemente mencionados pelos professores, especialmente em contextos multilíngues, onde o português não é a língua materna. Esses desafios incluem problemas de compreensão, comunicação e desenvolvimento da proficiência em português. A escassez de recursos, a formação inadequada dos professores e o apoio institucional insuficiente agravam essas questões. Reconhecer oficialmente as línguas locais e envolver as comunidades na criação de materiais linguísticos pode melhorar o ensino e a aprendizagem. O multilinguismo, embora apresente desafios, também oferece oportunidades, enriquecendo a experiência dos alunos e professores.

A abordagem educativa deve ser sensível e inclusiva, valorizando a diversidade linguística e cultural para garantir o sucesso académico.

Referências

Afonso, B. (2008). *A problemática do bilinguismo e ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Afonso, H. (2009). *Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/480

Agostinho, A., Bandeira, M. (2017). *Línguas nacionais de São Tomé e Príncipe e ortografia unificada*. Revista Internacional em Língua Portuguesa, (31), 209–229. https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2017.31/pp.209-229

Agostinho A., Bandeira M. & Freitas S. (2020). Línguas crioulas e o papel da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. In Lusofonias Em Debate, eds. Mentes Abertas, 63-86. (PDF) Línguas crioulas e o papel da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe

Araújo, G. & Agostinho, A. (2010). *Padronização das línguas nacionais de São Tomé e Príncipe. Língua e Instrumentos Linguísticos.* Revista Línguas 26, 49-81. Disponível em http://www.revistalinguas.com/edicao26/artigo_3.pdf

Bandeira, M. (2017). *Reconstrução fonológica e lexical do protocrioulo do Golfo da Guiné*. Tese Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, 440f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05042017-134159/pt-br.php

Bassani, I. (2015). *Disciplina fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo*. Módulo 3 - Marcos conceituais referentes à variação linguística. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Ceita, M. (1991). *Ensaio para uma Reconstrução Histórico-Antropológica dos angolares de S. Tomé*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Desenvolvimento Social e Económico em África). Centro de Estudos Africanos, Instituto Universitário de Lisboa.

Fontão, M. F. (2011). *Multiculturalismo e plurilinguismo*. Quiosque das letras. Disponível em http://quiosquedasletras.blogspot.com/...multiculturalismoeplurilinguismo

Freire, P. (2017). *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam* (51ª ed.). Cortez. https://pt.scribd.com/read/483208519/A-importancia-do-ato-de-ler-em-tres-artigos-que-se-completam-Volume-22#

Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (57ª ed.). Paz & Terra.

Geraldi, J. (Org.) (2006). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática.

Hagemeijer, T. (2009). *As Línguas de S. Tomé e Príncipe.* Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola 1:1 (2009), 1-27 ISSN 1646-7000.

Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. Lisboa. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

Ortiz, J. M., & E. V. (2021). *Paulo Freire e o ensino de língua portuguesa em perspetiva*. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 10.34024/olhares.2021.v9.12530. Disponível emhttps://www.researchgate.net/publication/356553760_Paulo_Freire_e_o_Ensino_de_Lingua_Portuguesa_em_perspectiva

Pegado, M. (2018). *O estatuto da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: uma análise em contexto escolar.* Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Universidade Nova

de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas https://run.unl.pt/bitstream/10362/46237/1/Gra%C3%A7a%20Pegado%20%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20VF%20(1).pdf

Pontífice, F. (2007). *Ensino/aprendizagem do português em contexto plurilingue africano: os grandes desafios. O caso de São Tomé e Príncipe*. In Dolores Álvarez et al. (org.) Actas do Colóquio Internacional sobre ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano. PP. 99-105. Unione Latine, Paris.

Shelton. P. (2021). *Quais idiomas são falados em São Tomé e Príncipe?* Ripley Believes. Disponível em http://pt.ripleybelieves.com

Soares, S. M. (2012). *Português língua de herança: Da teoria à prática*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66481/2/28200.pdf

Veiga, A. (2014). *Crioulo cabo-verdiano é o segundo mais falado em São Tomé e Príncipe*. https://www.telanon.info/cultura/2014/04/21/16179/crioulo-caboverdiano-e-o-segundo-mais-falado-em-sao-tome-e-principe/

Português como língua não materna em São Tomé: contribuições para a formação de professores e elaboração de recursos didáticos

Portuguese as a non-native language in São Tomé: contributions to teacher training and development of teaching resources

Lúcio António Viegas
Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)
lucioviegas729@gmail.com

Jovania Maria Perin Santos
Leitorado do Instituto Guimarães Rosa na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)
jovania.leitorado@gmail.com

Recebido: 19-03-2025
Aceite: 29-04-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: Este artigo foi elaborado com base no conteúdo de uma monografia de graduação defendida em 2025 por um aluno do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa em São Tomé. O principal objetivo deste trabalho é compartilhar uma proposta de elaboração de material didático para o ensino de Português língua não materna para estudantes residentes

em São Tomé e Príncipe (STP), um país africano com significativa diversidade linguística e cultural. Em virtude dessa multiculturalidade, o material didático apresentado contém expressões em língua crioula e propõe atividades de compreensão, pois trata-se da realidade social em STP, assim como, apresenta conteúdo que remete a manifestações culturais de acordo com uma abordagem plurilíngue conforme Pedroso (2019). O direcionamento teórico para a confecção do material didático segue o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), de acordo com Ellis (2003) e Richards (2006). O ELBT é um conjunto de procedimentos teórico-práticos em consonância com a perspetiva de língua como prática social conforme Clark (2000), Schlatter & Garcez (2012). As descrições compartilhadas neste trabalho visam sobretudo a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português como língua não materna; São Tomé e Príncipe; Elaboração de materiais didáticos; Ensino de Línguas por Tarefas; Formação de professores.

ABSTRACT: This paper was prepared based on the content of an undergraduate dissertation defended in 2025 by a student of the Portuguese Language Degree course in São Tomé. The main objective of this work is to share a proposal for the development of teaching material for teaching Portuguese as a non-native language and cultural diversity. Due to this multiculturalism, the teaching material presented contains expressions in Creole and proposes comprehension activities, as it deals with the social reality in São Tomé and Príncipe, as well as presents content that refers to cultural manifestations according to a multilingual approach according to Pedroso (2019). The theoretical direction for the development of the teaching material follows Task-Based Language Teaching (TBLT), according to Ellis (2003) and Richards (2006). ELBT is a set of theoretical and practical procedures in line with the perspective of language as a social practice

according to Clark (2000), Schlatter and Garcez (2012). The descriptions shared in this work are aimed mainly at teacher training.

KEYWORDS: Teaching Portuguese as a non-native language; São Tomé and Príncipe; Development of teaching materials; Task-based Language Teaching; Teacher training.

Considerações iniciais

Este artigo tem por finalidade compartilhar um estudo que fez parte de um trabalho de final de curso para a Licenciatura em Língua Portuguesa na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (doravante FCT-USTP). Ao oferecer uma análise do ensino do português como língua não materna (PLNM), essa pesquisa buscou contribuir para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas educacionais em contextos multilíngues e propor observações e recomendações que contribuam para a formação de professores na área e para a elaboração de recursos didáticos.

O ensino de PLNM em São Tomé torna-se relevante devido a crescente mobilidade internacional derivada de intercâmbio cultural, académico e comercial, que tem influenciado um aumento do número de falantes não nativos de português, o que amplia a necessidade de formação de professores e, também, de recursos didáticos voltados ao contexto santomense.

A pesquisa também pretende analisar como a cultura santomense pode ser integrada no ensino de PLNM e propor estratégias pedagógicas que atendam as necessidades dos alunos de maneira que esses resultados contribuam para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e adaptadas ao contexto local.

Utilizaremos o termo "português língua não materna", pois entendemos ser mais abrangente, uma vez que o público-alvo em foco seja tanto de estrangeiros quanto santomenses de comunidades no interior da ilha que falam português como língua segunda. Além disso, para a formação de professores, torna-se mais claro a perspetiva de ensino.

Este artigo está organizado da seguinte forma: Iniciamos discorrendo sobre o contexto linguístico de São Tomé e Príncipe (STP), depois seguimos com a fundamentação teórica sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e a visão de língua que norteia o estudo e, por último, a descrição da proposta didática apresentada.

O quadro linguístico de São Tomé e Príncipe

É incontestável que as línguas crioulas estão sendo cada vez menos utilizadas na sociedade santomense, especialmente entre os jovens. A desvalorização dessas línguas é uma realidade, porém, elas estão presentes em canções, em programas de rádio e de televisão, em nomes de lojas, embalagens de produtos e em algumas expressões utilizadas no dia a dia. Nas ilhas de São Tomé e Príncipe, além do português, que é a língua mais falada, existem três crioulos autóctones que convivem, em grande parte, no mesmo espaço. São eles o crioulo forro/santomé, o crioulo angolar/anguené e o crioulo lungu'ié/principense, todos com base lexical portuguesa. Vale ressaltar que o crioulo cabo-verdiano, embora também de base portuguesa, tem raízes na Alta Guiné e é nativo de Cabo Verde. Além dessas línguas, há a presença do tonga, idioma dos descendentes de angolanos e moçambicanos que vivem no país.

O crioulo forro é a língua nativa mais falada nas ilhas, superado apenas pelo português. Embora não tenha o estatuto de língua oficial e ausente de uma política de ensino, uma grande parte da população consegue se comunicar nesse idioma.

Como afirma Afonso que:

> Com o português, língua oficial, coabitam outros sistemas linguísticos: o Forro, que é o crioulo predominante, o angolar (falado pelos angolares), o lung'ie, crioulo da ilha do Príncipe, para além do crioulo falado pela população cabo-verdiana e da língua dos tongas, nome por que são conhecidos os descendentes dos angolanos e moçambicanos residentes no arquipélago (2008, p. 8).

Como já vimos anteriormente, São Tomé e Príncipe é um país com uma rica diversidade linguística. O arquipélago é caracterizado por uma convivência de várias línguas crioulas, que estão presentes na comunicação diária da população, porém aparentemente em processo de desaparecimento.

O processo de povoamento das ilhas de São Tomé e Príncipe conduziu à existência de várias línguas, resultado de um mosaico cultural num espaço territorial bastante reduzido.

Atualmente com o crescimento da migração e mobilidade em São Tomé e Príncipe, com a chegada de pessoas de diferentes partes do mundo, é possível deparar-se com falantes de outras línguas como o chinês, o árabe, o francês, o inglês, entre outras. Com isso, tem gerado uma maior diversidade linguística na população e consequentemente contribui para o aumento da demanda por cursos

de português, já que muitas dessas pessoas precisam aprender o idioma para se comunicar no dia a dia, no ambiente de trabalho e estudantil.

Diante dessas informações, concluímos que o ensino de PLNM em São Tomé e Príncipe enfrenta desafios específicos relacionados às línguas em contato, principalmente as línguas crioulas, e, também, referente à formação de professores e à preparação de materiais didáticos para essa finalidade.

Para isso, propomos a seguinte fundamentação teórica para nos guiar, seja na formação dos professores, seja na elaboração dos materiais didáticos.

O Ensino de Línguas Não Maternas: Metodologia tradicional e Ensino de Línguas por Tarefas

O ensino de línguas não maternas tem sido amplamente discutido nas ciências da educação e da linguística aplicada. Diversos estudiosos apontam que o ensino de uma língua não materna (LNM) não se restringe à aprendizagem de vocabulário e gramática, mas envolve a integração de competências comunicativas e culturais.

O conhecimento sobre o processo de aprendizagem/aquisição de LNM tem mudado significativamente e se, até finais dos anos sessenta, era abordado essencialmente como um processo de formação de hábitos, centrado no desenvolvimento da competência gramatical mediante algum tipo de prática controlada; a partir dos anos setenta e oitenta, passa a ser entendida de uma perspetiva diferente, sendo amplamente influenciada pelo surgimento da abordagem comunicativa, tanto ao nível da elaboração de programas de ensino como da metodologia (Richards, 2006, p. 6). Passa, então, a valorizar-

se um conjunto mais amplo de competências, que são consideradas necessárias ao uso da língua. Nesse contexto, desenvolve-se o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) que, em vários aspetos, têm-se revelado mais eficaz para a aprendizagem de línguas não maternas do que os métodos tradicionais. (Ellis & Shintani, 2014, p. 157-158).

É importante sublinhar que o ELBT não constitui uma abordagem unificada, havendo várias versões que refletem modos distintos de uso de tarefas, ainda que todas as propostas procurem encontrar respostas para questões que figuram nos debates atuais sobre pedagogia da língua, como o papel desempenhado por atividades baseadas no sentido, a necessidade de programas centrados nos estudantes, a relevância dos fatores afetivos e a importância de se promover algum tipo de foco na forma. Assim, e entre as várias propostas existentes, destacamos o trabalho de Ellis (2003), e, em particular, a definição de tarefa proposta pelo autor, cujos critérios permitem distinguir uma tarefa de um exercício, por exemplo. É também uma definição mais abrangente do que outras propostas, ao reconhecer que a tarefa envolve qualquer macro capacidade, podendo ser interativa ou não interativa e promover tanto a autenticidade situacional como a autenticidade interacional.

Uma tarefa é um plano de trabalho que requer que os alunos processem a linguagem pragmaticamente para atingir um resultado que pode ser avaliado em termos de se o conteúdo proposicional foi transmitido. Para esse fim, exige que eles deem atenção primária ao significado e façam uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o *design* da tarefa possa predispor a escolher formas particulares. Uma tarefa tem como objetivo resultar no uso da linguagem que tenha uma

semelhança, direta ou indireta, com a maneira como a linguagem é usada no mundo real. Como outras atividades de linguagem, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e também vários processos cognitivos (Ellis, 2003, p. 16).

De acordo com a definição apresentada, uma tarefa é, antes de mais, um projeto de trabalho, ou seja, um plano de uma atividade que não especifica a língua necessária para atingir o resultado solicitado, embora crie um espaço semântico e promova a necessidade de certos processos cognitivos, que se encontram ligados a determinadas opções linguísticas.

Neste sentido, e ainda que limite, de certo modo, as formas linguísticas que o estudante necessita de usar, concede-lhe liberdade relativamente aos recursos necessários, mesmo as designadas tarefas com foco que são elaboradas com a finalidade de promover a atenção para formas linguísticas específicas.

A definição de Ellis (2003) refere também que uma tarefa promove um foco principal no sentido pragmático da língua (no sentido contextualizado que resulta de atos de comunicação), e não apenas no sentido semântico (no sentido associado a determinados itens lexicais ou gramaticais específicos), os quais têm como finalidade o desenvolvimento da competência comunicativa pelo envolvimento na comunicação. Para isso, deve-se apresentar algum tipo de lacuna ou necessidade (de informação, opinião ou raciocínio) que estimule o estudante a procurar os recursos linguísticos e não linguísticos necessários para atingir os objetivos comunicativos.

Uma tarefa assemelha-se também, direta ou indiretamente, a atividades que os estudantes realizam em contexto fora da sala de

aula, o que significa que pode envolver o mesmo tipo de atividade linguística como, por exemplo, fazer um pedido, preencher um cadastro, ou algo menos objetivo como identificar as diferenças entre duas imagens, fazer descrições, falar sobre seus gostos ou intenções.

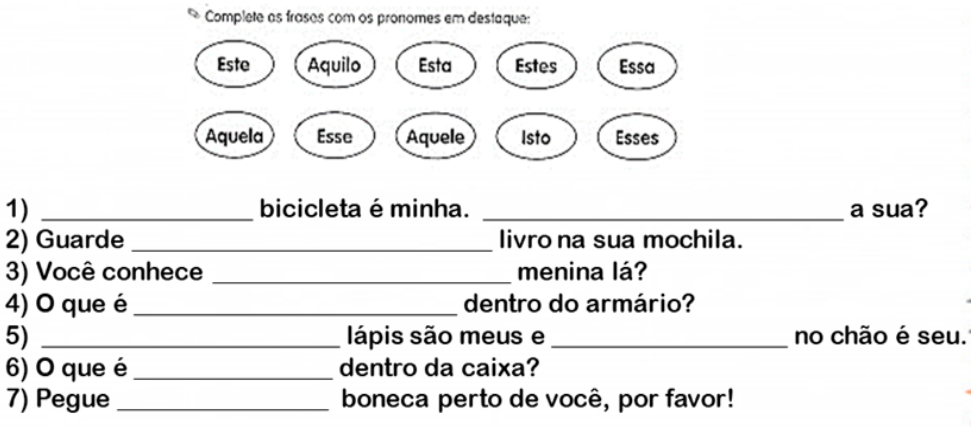
Uma tarefa pode ainda promover qualquer macro capacidade, ou seja, o projeto de trabalho pode requerer que os estudantes ouçam ou leiam um texto e demonstrem a sua compreensão, produzam um texto oral ou escrito, ou que usem uma combinação de macro capacidades recetivas e produtivas.

A realização de uma tarefa envolve, também, determinados processos cognitivos (selecionar, classificar, descrever, ordenar, raciocinar, avaliar) que influenciam (mas não determinam) as formas linguísticas necessárias para a sua realização, cabendo ao estudante escolher os recursos que considera mais adequados.

De seguida, e para ilustrar melhor o conceito de tarefa à luz dos critérios referidos, passamos a analisar algumas atividades dirigidas a estudantes adultos/jovens de Português como língua não materna, de nível inicial.

As atividades que iremos analisar na imagem 1 são claramente um exercício gramatical descontextualizado, ou seja, um exercício que foi elaborado com a finalidade de promover a prática de uma determinada estrutura linguística. Não é uma tarefa, desde logo, pelo facto de solicitar aos estudantes que deem atenção, sobretudo, à forma (mais concretamente, ao uso dos demonstrativos “isto” e “aquilo” em perguntas e respostas) e não ao sentido (pragmático).

Imagem 1: Exercícios com pronomes demonstrativos



Fonte: https://lucianakerche.blogspot.com/2020/08/pronomes-demonstrativos.html

A proposta da imagem 2, que iremos analisar, consta do manual de português Olá Portugal! (Prata & Silva, 2011) e é claramente um exercício, uma vez que o projeto de trabalho solicita aos estudantes que deem atenção sobretudo à forma, mediante a conjugação de alguns verbos predeterminados, em vez de os poderem escolher em função do seu sentido.

Imagem 2: Exemplo de exercícios de conjugação verbal

Complete o texto.
Ontem (ser) _____ o meu dia de sorte! Eu (levantar-se) _____ tarde e (vestir-se) _____. Ainda antes de tomar o pequeno-almoço, o meu colega de trabalho Marcos (telefonar) _____ e (convidar)_____-me para almoçar com ele ao meio-dia. Ele não sabe, mas (eu apaixonar-se)

_____ por ele há muito tempo e por isso (eu ficar)_____ muito feliz com o convite. Quando (eu sair) _____, (eu encontrar) _____ o meu vizinho que me (cumprimentar)_____e me (levar) _____ no seu carro. Assim não (precisar de) _____ apanhar o metro que está sempre atrasado! Eu (chegar) _____ pontualmente e a manhã (correr) _____sem problemas nem aborrecimentos. Ao meio-dia, o Marcos e eu (ir) _____almoçar e (ser) _____ muito divertido. Depois (eu voltar) _____e (eu trabalhar) _____ até às cinco da tarde. Depois do trabalho, ainda (eu praticar)_____ uma hora de desporto. (Eu jantar) _____com a Beatriz em casa. Às 11h da noite (eu deitar-se) _____ tranquila e feliz. E claro, (sonhar) _____ com o Marcos. (Ser) _____ um dia fantástico!

Fonte: ***Olá Portugal***! (Prata & Silva, 2011, p. 99)

Por outro lado, o ensino ELBT baseia-se no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas, preconizando uma metodologia que pode ser considerada uma extensão da Abordagem Comunicativa (Richards, 2006a, p. 27).

Neste sentido, é possível afirmar que, enquanto o ensino de língua baseado em tarefas se foca, em particular, nas características das tarefas que promovem um conjunto de processos cognitivos facilitadores da aquisição da língua (foco na forma e negociação de sentido), os exercícios tradicionais partem da predeterminação de um conjunto de objetivos de aprendizagem, limitando-se ao ensino frasal

e a completar lacunas e por isso, muitas vezes, considerada uma metodologia reducionista (Ellis, 2003, p. 44).

De facto, a finalidade de envolver os estudantes na comunicação e a liberdade para usarem a língua alvo, como sustenta o ELBT, tendem ainda a serem vistas com algum ceticismo em alguns contextos educativos como é o caso de São Tomé. Isso ocorre pelo facto de muitos professores estarem habituados a exercer maior controlo sobre a produção dos estudantes, com base na crença de que o ensino deve assegurar um uso correto e prescritivo da língua desde o início da aprendizagem.

Com esta finalidade, os professores selecionam algumas estruturas gramaticais específicas ou realizações funcionais que identificam como formas alvo e propõem exercícios de prática, com a expectativa de que, no final da instrução (por vezes, uma lição), os estudantes sejam capazes de produzir essas formas no âmbito de atividades comunicativas e com um nível aceitável de correção.

A seguir forneceremos um exemplo de uma tarefa, que faz parte do material didático que elaboramos para o ensino de português em STP, a qual segue o direcionamento teórico do ELBT.

Imagem 3: Tarefa relacionada a uma atividade de turismo ao Museu do Café em STP

Fonte: Elaborada pelo autor e orientadora da monografia

Ao contrário dos exercícios apresentados nas imagens 1 e 2, temos na imagem 3 uma proposta que visa levar os estudantes a realizarem uma tarefa verossímil, pois precisam de telefonar ao Museu e solicitar informações como numa situação autêntica de comunicação. Podemos observar também que para cumprir essa tarefa será necessário ter conhecimento sobre o local, portanto a tarefa está relacionada a outro texto (escrito, vídeo ou imagens) sobre o tema já visto anteriormente. As respostas obtidas com a chamada telefônica deverão ser compartilhadas com os colegas e com o professor, o que irá se constituir como mais uma oportunidade para praticar a língua. Essa última atividade é também o produto final da proposta, pois as tarefas assim como os projetos, são concluídos com um resultado a ser almejado.

Tarefas com Foco na Forma

Uma vez que as metodologias tradicionais estão muito direcionadas ao ensino dos tópicos gramaticais, ao trabalhar com o ELBT pode surgir a dúvida sobre que espaço há para o estudo dos tópicos gramaticais, conteúdo entendido como essencial em cursos de línguas. Como ao trabalhar na perspetiva das tarefas o foco vai para a construção de sentidos comunicativos através da interação, o estudo das estruturas linguísticas direciona-se para as necessidades específicas dos alunos e não ocupa mais o centro das propostas de ensino. Para isso, são utilizadas as tarefas com foco na forma. Nesta seção, iremos ver diferentes maneiras de chamar a atenção do estudante para a forma, ou seja, aos itens gramaticais, e de promover o uso de estruturas específicas da língua alvo, recorrendo a tarefas com foco e a estratégias metodológicas.

Long, (1991, pp. 45, 46) defende que a aquisição pode ser promovida de modo mais eficiente quando os estudantes dão atenção à forma em contextos em que procuram exprimir sentidos introduzindo a expressão foco na forma para referir a mudança ocasional da atenção do sentido para a forma (gramática, léxico, fonética) durante ou após a atividade comunicativa (ou seja, em situações em que os estudantes se encontram primeiramente centrados no sentido).

Um aspeto fundamental do conceito foco na forma consiste no facto de enfatizar a correlação entre uma forma particular e o sentido semântico ou pragmático que expressa na comunicação (Ellis & Shintani, 2014, p. 144), ainda que isso possa provocar diferentes interpretações: de acordo com Schmidt (2001), o conceito é usado, em primeiro lugar, para referir o registo cognitivo de formas específicas, em detrimento de uma atenção global; em segundo lugar, para referir o mapeamento forma função (isto é, a correlação entre uma forma particular e o sentido que expressa na comunicação); e, em terceiro lugar, para referir o registo de itens linguísticos específicos que ocorrem no input (Ellis, 2003, p. 12).

As designadas tarefas com foco são, portanto, atividades elaboradas para promover a aquisição de características linguísticas específicas, que permitem chamar a atenção dos estudantes para a forma, embora, tal como as tarefas sem foco, tenham de corresponder a todos os critérios atribuídos a uma tarefa (Ellis, 2003, p. 141), designadamente uma preocupação central com o conteúdo da mensagem, possibilidade de os participantes escolherem os recursos

linguísticos de que necessitem para realizar a tarefa e solicitação de um resultado claro e definido.

Entendemos que as tarefas com foco na forma passam ser realizadas em diferentes momentos da aprendizagem, porém de acordo com nossas reflexões e com a aplicação da unidade didática a ser apresentada na seção 4, entendemos que essas atividades devem ser trabalhadas após a realização das tarefas, principalmente após as produções textuais. Pois, com a avaliação dos textos será possível identificar as dificuldades dos estudantes e propor reflexões de cunho gramatical ou com foco na forma de acordo com suas dificuldades.

Apresentação de uma proposta de unidade didática para ensino de PLNM em STP

Em virtude dos resultados e discussões da nossa pesquisa, desenvolvemos uma proposta de uma unidade didática para o ensino de PLNM considerando as especificidades dos estudantes de STP. Nesta seção, propomos atividades embasadas em tarefas didáticas para o ensino de PLNM por meio de unidades didáticas, tendo como suporte a visão de línguas como práticas sociais e como direcionamento teórico o ELBT. Serão propostas diversas tarefas que contemplam habilidades comunicativas de leitura, escrita, compreensão e produção oral.

Nesse horizonte, a utilização de diferentes géneros textuais dispõe de um papel crucial no ensino de PLNM, pois estão pautados num ensino multimodal que envolve textos escritos e orais, vídeos, imagens, etc. Essas ferramentas nos ajudam, especialmente, a identificar, investigar e buscar soluções para problemas relacionados

à vida real, atribuindo-lhes sentido em contextos sociais santomenses, em especial.

Apresentaremos, neste ponto a seguir, um resumo de cada uma das atividades e tarefas que constam da unidade didática em anexo na íntegra. Esse material didático foi pensado para alunos com algum conhecimento de português, por isso a classificamos como de nível B2.

Primeira página: Essa primeira atividade tem como intuito despertar a curiosidade sobre um lugar apresentado nas imagens, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos, podendo compartilhar experiências e promovendo momento de integração.

Segunda página: As tarefas inseridas nessa página propõem atividades de compreensão oral baseando-se num vídeo documentário de Paulo Portugal e, a partir disso, identificar as informações que estão corretas em relação às informações do vídeo e as incorretas, as quais precisam ser corrigidas. Além disso, seguem atividades de compreensão do conteúdo do vídeo.

Terceira página: Essa página inicia com a transcrição do conteúdo do vídeo, caso não seja possível assistir ao vídeo. Além disso, como já foi detalhado na seção anterior, nesta página consta uma tarefa para que os estudantes telefonem ao museu e, com isso, cumpram um propósito comunicativo para depois compartilhar com seus colegas e professor.

Quarta página: O conteúdo desta página está voltado para a produção textual a partir de comentário feito pelos turistas no site *Tripavisor,* que servirá como referência, de forma a praticar tarefas em contextos reais, familiarizando o aluno com a estrutura de um comentário.

Quinta página: Essa página inicia com uma atividade de leitura de texto autêntico, e em seguida, possui um exemplo de diálogo que serve de referência para uma situação de interação muito frequente aos turistas. Além disso, as atividades propostas no tópico "trocando ideias" solicitam que o aluno fale sobre situações vivenciadas por ele e que faça comparações, análises, assim terá que utilizar diversas formas verbais e refletir sobre a sua realidade.

Sexta página: Nesta última página propomos a leitura de textos com imagens de rótulos de um produto muito comum em STP e que contém palavras numa língua crioula local e também imagens de elementos culturais e de uma personalidade local. Para que os alunos estejam preparados para um eventual contato no contexto real e dada a diversidade linguística e cultural do país, a tarefa ampliará o vocabulário com expressões em língua local, o crioulo forro e, com isso, estará mais sensibilizado para compreender as diferentes expressões e o contato com a cultura do país, que poderão ser ampliados. Por último, o aluno é convidado a desenvolver uma tarefa escrita que envolve a utilização de conhecimentos já presentes na unidade didática.

A seguir estão as páginas que compõem a unidade didática descrita.

Página 1

Português língua estrangeira

Para conhecer e aproveitar STP!

Nível A2
Unidade 1

Trocando ideias

1. Que lugar é este?
2. O que tem lá?
3. Você já visitou este lugar? Ou você gostaria de visitar?
4. Onde fica este lugar?
5. Há lugares assim no seu país?
6. Você acha importante visitar lugares assim?
7. O que é possível fazer lá? Faça uma lista de 4 atividades que podemos fazer neste lugar, depois compare com a lista do seu colega.

Que lugar é este?

Página 2

Para compreensão

Documento 2 - vídeo documentário

Vamos agora assistir a uma parte de um vídeo documentário, realizado por Paulo Portugal, que mostra alguns lugares em São Tomé e Príncipe. Assista do minuto 6:02 ao minuto 7:40 e depois responda às questões seguintes.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=A7ftDHssguA

Assista ao vídeo e identifique quais são as informações corretas:

( ) A Roça Monte Café é uma das **maiores** e **mais recentes** de São Tomé.
( ) A Roça está a **740 metros** de altitude.
( ) O Museu de Café fica perto de uma localidade chamada **de Trindade**.
( ) O café produzido nessa Roça é um dos **mais prestigiados** do mundo.
( ) A Roça Monte Café é um complexo que contém **apenas um armazém de café**.
( ) As casas que fazem parte do complexo são a **casa grande, a casa do chefe do escritório e a casa do administrador**.
( ) É no **antigo armazém de escolha** que está instalado o Museu do Café.
( ) Numa chapa metálica que carimbava as **sacas de café** pode-se ler *Product of Monte Café*.

Agora, corrija as informações incorretas.

Vamos praticar um pouco mais o conteúdo do vídeo:

1. Escreva 5 palavras novas para si que são ditas no vídeo:

---

2. O que é que os turistas podem ver no local mostrado no vídeo?

---

3. Como é esse lugar? Escreva um pequeno texto descrevendo o lugar.

Atividade oral

4. O que é uma Roça? Com as informações do vídeo e também com informações dadas pelos moradores de São Tomé e Príncipe, procure saber o que é uma Roça. Depois, explique aos seus colegas.

Página 3

Transcrição do excerto do vídeo documentário de Paulo Portugal

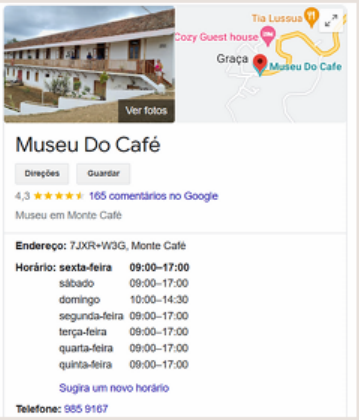
A Roça Monte Café é uma das maiores e mais antigas de São Tomé. Fica no centro da ilha a 640 metros de altitude, perto da cidade da Trindade. Poucos saberão, mas um dos cafés mais requisitados e mais caros do mundo, o Monte Café, é produzido aqui e a colheita dos próximos 10 anos já está reservada.
A Roça foi recentemente concessionada a um grupo líbio, que investiu três milhões de dólares na reabilitação do cafezal e das infraestruturas tecnológicas e sociais deste enorme complexo, que incluiu habitações para os trabalhadores, armazéns, um enorme secador de café todo em madeira , arruamentos e estradas.
Ainda é visível a linha de caminho de ferro, que atesta a importância que teve esta unidade. A sul, numa cota acima do terreiro, fica a zona mais importante da Roça. É ali que estão os antigos armazéns de escolha do café, as oficinas de carpintaria e de mecânica, a casa grande, a casa do chefe de escritório, e a casa do administrador. Nos armazéns de escolha, está instalado o novo Museu do Café, com um conjunto de artefatos antigos que nos permite uma importante incursão pela história da Roça. Product of São Tomé e Principe, lê-se numa velha placa metálica que carimbava os sacos de café há cerca de 100 anos.

Mãos à obra, vamos pesquisar!

Vamos saber mais sobre turismo na Roça Monte Café?

Telefone para o número indicado no quadro ao lado e faz as perguntas enumeradas. Antes de telefonar faz uma simulação para praticar. Depois, compartilha as respostas com seus colegas e professor.

1. Como podemos chegar ao Museu do Café?
2. Qual é o valor do ingresso ou da entrada?
3. É possível almoçar lá? Tem restaurante?
4. É possível comprar café?
5. É possível visitar todos os espaços?
6. É necessário agendar a visita?
7. Que outros pontos turísticos é possível visitar nas proximidades do Museu?



Página 4

Mãos à obra, vamos escrever!

Leia os comentários a seguir:

Visita à Roça Monte Café

Avaliação sobre **Roca Monte Cafe**

Publicada 13 de outubro de 2023

Jovania P

Adorei esse lugar, quero muito voltar e conhecer todas as instalações. Visitei o Museu do Café e mesmo sendo brasileira, aprendi muito sobre o assunto. A vista lá de cima é maravilhosa, fiquei encantada com a história e com a cultura.

Data da experiência: outubro de 2023

Peça informações para Jovania P sobre Roca Monte Cafe.

Obrigado, Jovania P

Esta avaliação representa a opinião subjetiva de um membro da comunidade do Tripadvisor e não da Tripadvisor LLC. O Tripadvisor verifica as avaliações.

Publicada em 8 de janeiro de 2023

Vale a pena uma visita

Roça bem preservada onde está inserido o museu do café, o qual merece uma visita. Recomendo a paragem pelo local

RossanaTeresa
Aveiro, Portugal
195 30

Data da experiência: janeiro de 2023

Peça informações para RossanaTeresa sobre Roca Monte Cafe.

Qual é a opinião das turistas?
Se já foi a esse local, concorda com elas?
Em que site podemos encontrar estas opiniões?
O que significa a expressão "vale a pena"?

Produção textual:

Escreva um comentário para ser publicado no site da *Tripadvisor* sobre um lugar a que já foi aqui em São Tomé e Príncipe. Troque entre os colegas os comentários. Use o espaço abaixo para praticar:

Para interagir!

Fonte: https//get-a-car.st/

Atente ao diálogo

Miguel: Olá, bom dia! Sou o Miguel e gostaria de alugar um carro.
Funcionário: Olá, senhor Miguel, bom dia! Sim, temos *bué* de modelos de carros, qual o senhor gostaria?
Miguel: Ah, não compreendi, poderia me mostrar os modelos?
Funcionário: O senhor vê aqui nas fotos, tem os preços também.
Miguel: Gostaria de alugar este, qual é o preço?
Funcionário: Trinta euros por dia. Deixe o seu contato e o endereço. O pagamento e a entrega serão feitos no local indicado.
Miguel: Sim, claro, 9899292. Rua Barão de Água Izé, Obrigado pela atenção, fico à espera.

1. A partir das instruções acima, identifique os passos para alugar uma viatura.

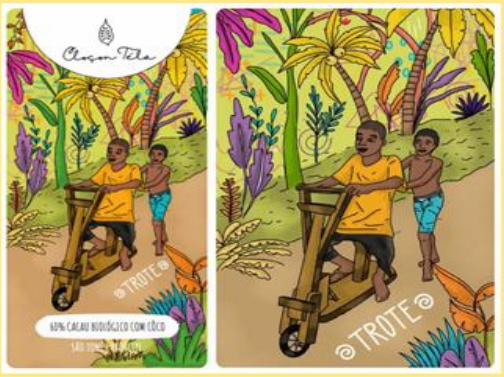
2. Faça uma simulação de um diálogo para alugar um carro. Imagine que seu colega é o vendedor e você é o cliente. Se necessário, faça aqui um esboço do que será preciso dizer, depois pratique com um colega de turma.

Trocando ideias

3. O título do anúncio é "Uma viagem de sonho", o que é para você uma viagem de sonho?
4. No seu país como é o processo para alugar carros? Quais documentos são necessários?
5. Você já alugou um carro, conte como foi?
6. Quais são os critérios que você considera importantes no momento de alugar um carro?
7. No seu país, quais as opções de transporte para turismo? Quais você já usou?

Página 6

Para compreender!



1. O que mostram essas imagens?
2. Essas imagens têm que finalidades?
3. O que significa a expressão "cloçon tela"? Você já ouviu essa expressão? O que você imagina que ela possa significar?
4. Observe as imagens e os textos, a que eles se referem?
5. Você compraria algum produto com essas imagens?
6. Que outras representações culturais de São Tomé também poderiam ser usadas?
7. Imagine que o museu do Monte Café precisa de uma embalagem nova para uma edição especial de café que estão a vender. Use elementos culturais para compor a sua embalagem. Você pode se inspirar nas imagens mostradas. Depois compartilhe com os seus colegas.

Fonte: material elaborado pelos autores.

Considerações finais

Apresentamos neste artigo uma proposta de elaboração de material didático destinado ao ensino da língua portuguesa na perspetiva não materna, especialmente contextualizada em STP. No entanto, isso não significa que não possa ser usada em outros contextos numa perspetiva plurilíngue e multicultural. Direcionar a temática do material à realidade santomense é uma iniciativa a fim de suprir a necessidade de existirem recursos didáticos que contemplem a realidade do país ao invés de utilizar em geral materiais de outros contextos.

Além disso, o material didático em questão procura inovar quanto a sua base teórica, diferentemente do ensino tradicional de línguas com a presença frequente de exercícios frasais. O que propomos vai de encontro ao ensino por tarefas e partindo de textos e propostas comunicativas levando em conta a necessidade de interação em contextos reais.

Com estas descrições e propostas, acreditamos contribuir para a formação de professores pois apresentamos tanto conteúdo teórico quanto exemplos práticos de aplicação. Embora pensemos que todo material didático está sempre sujeito a melhorias e a revisões, buscamos compartilhar o processo de elaboração para que possam analisar, criticar e serem incentivados a produzir seus próprios materiais em perspetivas mais inovadores de ensino.

Referências

Afonso, B. C. (2008). *A Problemática do Bilinguismo e Ensino da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Clark, Herbert. *O uso da linguagem*. Tradução de N. Azevedo e P. M. Garcez. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, v. 9, p. 49-71, 2000.

Dias, C. T. & Salimen, P. (2022). Uma Visão de Língua como Prática Social*:* Princípios para o Ensino de Línguas Adicionais para Crianças. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 2, p. 78-91, ago. 2033.

Ellis, Rod 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. e Shintani N. (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition,* London: Routledge.

Long, Michael H. 1991. *Does second language instruction make a difference?* A review of research. TESOL Quarterly 17(3). 359–382.

Pedroso, Sónia Carla de Sousa Baptista. (2019) *Construir a cidadania através da consciência plurilingue e intercultural no ensino do inglês do 1º CEB*. Relatório final de estágio para o mestrado. Instituto Politécnico do Porto.

Richards, Jack 2006. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.

Schwartz, Bonnie D. 2004. *Why child L2 acquisition? Em* Jacqueline van Kampen & Sergio Baauw (eds.), Proceedings of GALA 2003 (Generative Approaches to Language Acquisition). Volume 1. 47–66. Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics.

Schlatter, Margarete; Garcez, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

As línguas nativas de São Tomé e Príncipe como línguas de herança[26]

The native languages of São Tomé and Príncipe as heritage languages

Tjerk Hagemeijer
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Portugal)
tjerk@edu.ulisboa.pt

Recebido: 14-04-2025
Aceite: 25-04-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: As três línguas nativas de São Tomé e Príncipe, o angolar, o forro e o lung'ie, cuja formação remonta à fase de povoamento das ilhas, constituem, porventura, a face mais visível de uma nova sociedade e de novas identidades que se foram construindo. Outrora amplamente faladas, hoje são línguas minoritárias ameaçadas face ao papel hegemónico do português. Em virtude das suas características sociais e linguísticas, propomos que devem (também) ser tratadas como línguas de herança, com falantes de herança, cujo declínio se observa simultaneamente a nível individual (erosão linguística) e societal (*shift* ou substituição). Face à

[26] Este trabalho foi produzido no âmbito do financiamento estratégico da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, Portugal), com a referência UIDB/00214/2020. Agradeço aos companheiros de longa data, Beatriz Afonso e Caustrino Alcântara, a discussão de vários aspetos de uma primeira versão deste trabalho.

situação cada vez mais crítica em que este património linguístico se encontra, revemos, sumariamente, o seu estado de documentação e planeamento e esboçamos algumas considerações gerais relativamente ao processo de revitalização linguística.

PALAVRAS-CHAVE: São Tomé e Príncipe; Línguas nativas; Línguas minoritárias; Línguas de herança; Revitalização linguística.

ABSTRACT: The three native languages of São Tomé and Príncipe, Angolar, Forro, and Lung'ie, whose formation dates back to the settlement of the islands, are perhaps the most visible face of a new society and new identities that have emerged. Once widely spoken, they are now minority threatened minority languages in light of the hegemonic role of Portuguese. Due to their social and linguistic characteristics, we propose that they should (also) be treated as heritage languages, with heritage speakers, whose decline is observed simultaneously at the individual level (attrition) and societal level (shift). In view of the increasingly critical situation in which this linguistic heritage finds itself, we briefly review their state of documentation and planning and outline a few general points concerning regarding the process of linguistic revitalization.

KEYWORDS: São Tomé and Príncipe; Native languages; Minority languages; Heritage languages; Language revitalization.

Introdução

Foi num contexto de exploração económica e escravatura, promovida pelo regime colonial português, que o século XVI assistiu ao surgimento das línguas nativas de São Tomé e Príncipe, o angolar, o forro e o lung'ie, enquanto produtos do contacto entre o português

e línguas africanas continentais.[27] Estas novas línguas e o património que encerram fazem parte das fundações de uma nova sociedade (e.g., Castro Henriques, 2000) e contribuem para a construção da identidade nacional.

A evidência histórica disponível sugere que pelo menos até finais do século XIX as línguas nativas, e particularmente o forro, que das três foi sempre a língua com mais falantes, eram as mais amplamente faladas nas ilhas (Hagemeijer, 2018). Contudo, esta situação começa a alterar-se a partir de finais do século XIX, devido a fatores como a instituição do regime do contrato, a partir de 1876, a estigmatização e menorização destas línguas, especialmente nas últimas décadas do período colonial e a democratização do português por via do estatuto de língua oficial exclusiva depois da independência (e.g. Bouchard, 2019; Hagemeijer, 2018). Atualmente, elas são fortemente minoritárias em relação ao português e encontram-se ameaçadas.

Este artigo visa, por um lado, enquadrar as línguas nativas de São Tomé e Príncipe na área de investigação sobre línguas de herança (LH, *heritage languages*), que se ocupa de questões em torno de bilinguismo societal e individual, e, por outro lado, abordar questões relacionadas com a revitalização do património linguístico.

A secção 2 introduz os conceitos LH e falantes de herança, aprofundando questões sociais e linguísticas que os norteiam, tanto no plano individual como coletivo; na secção 3 argumenta-se que as

[27] Estas línguas também são conhecidas por outros nomes na literatura, por exemplo (lunga) ngola, (lungwa) santome e principense, e, mais geralmente, crioulos (de base lexical portuguesa). Neste texto, optamos pela designação línguas nativas, evitando o termo 'crioulo'.

características sociais e linguísticas das línguas nativas e dos seus falantes se coadunam com a tipologia das LH; a secção 3 escrutina as iniciativas que têm sido desenvolvidas para promover as línguas nativas, desembocando na secção 4, que consiste numa reflexão sobre a revitalização linguística do património linguístico em risco, propondo algumas soluções no sentido de o integrar mais ativamente na vida do Estado.

Línguas e falantes de herança

A área de estudo que tem como objeto as LH tem vindo a crescer substancialmente nas últimas décadas, centrando-se em aspetos sociolinguísticos e linguísticos que caracterizam realidades linguísticas minoritárias que existem um pouco por todo o mundo.

Do ponto de vista sociolinguístico, as LH são, frequentemente, línguas faladas por populações que migraram para um espaço geográfico onde uma outra língua é dominante (ou maioritária) e pelos seus descendentes, como por exemplo o espanhol nos EUA, o português em França ou na Suíça, o forro ou o ucraniano em Portugal ou o cabo-verdiano em São Tomé e Príncipe. Embora as LH sejam muitas vezes línguas faladas por diásporas, também abrangem línguas minoritárias faladas por minorias históricas numa determinada região de um Estado, como por exemplo as línguas ameríndias no continente americano, o mirandês em Portugal ou o bretão em França (e.g., Valdés, 2005). Estas línguas encontram-se frequentemente ameaçadas ou em declínio, especialmente do ponto de vista do número de falantes, por falta de transmissão, e dos domínios de uso.

Os falantes de herança (*heritage speakers*) são bilingues no sentido lato do termo, porque falam, de forma mais ou menos fluente, a língua dominante da sociedade em que se encontram e apresentam uma competência linguística variada na LH, em função do grau de exposição, que é condicionada por variáveis sociolinguísticas. Os falantes de herança podem ser fluentes na sua LH, por exemplo no caso de se tratar de emigrantes adultos da primeira geração; contudo, a partir da segunda geração apresentam tipicamente evidência de erosão linguística (*language attrition*), o que na prática significa que a sua competência linguística apresenta características distintas da de um falante L1 fluente. Entre os falantes de herança encontram-se, por exemplo, bilingues recetivos, isto é, aqueles que apenas compreendem a LH e não a falam, sendo apenas fluentes na língua dominante da sociedade ou até, para autores como Fishman (2006), falantes de herança que têm apenas uma ligação identitária à LH, sem apresentar qualquer competência linguística nessa língua. Está subjacente a estes casos mais extremos que a LH já deixou de ser transmitida na comunidade.

Os estudiosos consideram a LH como o L1 ou um dos L1 do falante, no sentido em que existe, desde a tenra idade, exposição à LH, tipicamente no contexto doméstico, diferenciando os falantes de herança de falantes que foram expostas a uma nova língua numa fase mais tardia, por exemplo uma criança ucraniana que chega a Portugal com 6 anos, para a qual o português é L2, mas que, ainda assim, desenvolverá uma competência (praticamente) nativa.

Flores (2013) elenca vários fatores que desencadeiam a erosão linguística de uma LH. Primeiro, a probabilidade de perda de

proficiência na LH correlaciona-se com a idade de exposição à língua maioritária da sociedade: quanto mais cedo um falante for exposto a essa língua, maior será a probabilidade de perda de proficiência na LH, uma vez que a língua da sociedade se torna a sua língua dominante (ou primária). Segundo, a existência de uma diglossia instável favorece a língua maioritária, porque esta é usada em mais domínios, como por exemplo na educação, administração e comunicação social. Como a LH é tipicamente a língua da oralidade, o seu uso tende a ser mais circunscrito (contexto doméstico, informal, etc.). As consequências desta situação verificam-se tanto a nível individual como coletivo. Individualmente, há perda de fluência e competência linguística, o que origina perfis de bilinguismo subtrativo ou recetivo (passivo). Se esta tendência for generalizada e continuada, a sociedade encontra-se num processo de substituição linguística (*language shift*), em que os falantes de herança adotam de forma maciça a língua maioritária. O terceiro aspeto referido por Flores é o efeito do contacto de línguas, que consiste na transferência de léxico e traços gramaticais da língua maioritária para a LH.

Os sintomas de erosão linguística manifestam-se no léxico e em todos os domínios da gramática (e.g., Flores, 2013; Montrul, 2013). Um lusodescendente de segunda ou terceira geração em França, por exemplo, terá como língua dominante o francês e na sua LH, o português, haverá empréstimos do francês e traços gramaticais que não convergem com os de falantes L1 do português em Portugal. No domínio fonético-fonológico, por exemplo, os falantes de herança costumam apresentar marcas da língua dominante (neste exemplo, seria uma pronúncia portuguesa que denunciasse o contacto com o

francês), embora estas marcas tendam a ser mais discretas do que as dos adultos que aprendem uma L2 (por exemplo, um adulto francês que aprenda o português como L2).

A título ilustrativo, vejam-se os exemplos em (1) a (3), retirados de trabalhos produzidos na década de 2000 no âmbito de um curso de e-learning do então Instituto Camões. Trata-se da produção escrita de jovens lusodescendentes de 7/8 anos que residem num cantão suíço de língua francesa.

(1) *Quando eu tem* ***congé*** *vou jogar ao* ***ordinateur*** *com amigos.*
(Quando tenho tempo livre, vou jogar no computador com os amigos)

(2) *Eu neuci* ***em*** *suiça e* ***os meus pais neuceu*** *em Portugal.*
(Nasci em Portugal e os meus pais nasceram em Portugal)

(3) *Eu vou* ***em*** *Portugal nas férias.*
(Vou a Portugal nas férias)

Ignorando aspetos situados na aquisição da escrita, e lembrando que o português não é a língua dominante destes jovens, destacamos nas frases acima os empréstimos do francês e questões relacionadas com a determinação, concordância e regência verbal.

Línguas de herança em São Tomé e Príncipe

Por motivos sociais, históricos e políticos que marcam o último século e meio, o português é atualmente a língua mais falada no arquipélago e, regra geral, a L1 ou língua primária da população. As línguas nativas, outrora as mais faladas, estão em declínio do ponto de vista do número de falantes, dos domínios de uso e da competência linguística dos falantes. Esta tendência é facilmente evidenciada ao

comparar os dados do primeiro e do mais recente recenseamento nacional, de 1981 e 2012 respetivamente.

Quadro 1. Dados dos censos nacionais relativos ao uso de línguas em São Tomé e Príncipe.

	População	**Português**	**Forro**	**Lung'Ie**	**Angolar**	**Cabo-verdiano**
1981	96.661	60.519 **(62,6%)**	54.387 **(56,3%)**	1.533 **(1,6%)**	-	-
2012	173.015	170.223 **(98,4%)**	62.707 **(36,2%)**	1.753 **(1,0%)**	11.377 **(6,6%)**	14.654 **(8,5%)**

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe.

O quadro mostra a ascensão do português face às outras línguas e a diminuição percentual do forro e do lung'ie (para o angolar e o cabo-verdiano não existem dados anteriores a 2012). É necessário salientar que estes números e percentagens podem não refletir de forma totalmente fiel a realidade no terreno. No caso do lung'ie, em particular, os diferentes especialistas estimam que na ilha do Príncipe o número de falantes ativos do lung'ie é de 20 a 30 (Maurer, 2009) ou de cerca de 200 (Agostinho, 2015). No censo de 2012, havia 525 falantes no Príncipe e 1.228 em São Tomé (predominantemente no distrito de Água Grande), o que na prática provavelmente significa que o uso real da língua é ainda mais limitado do que sugere o censo. Em relação ao forro, os dados mais detalhados do censo, discutidos em Hagemeijer (2018), mostram que há progressivamente mais falantes nas faixas etárias mais velhas, o que está em linha com a perceção de que há cada

vez mais monolingues em português, especialmente nas faixas etárias mais jovens.

Face a esta realidade, verifica-se que os aspetos sociais e linguísticos que caracterizam as LH e os seus falantes, apresentados na secção anterior, se aplicam ao contexto de São Tomé e Príncipe. As três línguas nativas são línguas da oralidade e têm um alcance, em termos dos espaços e domínios de uso, cada vez mais reduzido. Nos contextos onde as línguas nativas (e o cabo-verdiano) ainda são transmitidas entre gerações, o português (de São Tomé) também costuma estar presente, o que significa que as crianças têm, desde muito cedo, exposição à língua nacionalmente dominante e de maior prestígio.

Este quadro promove a erosão linguística individual da LH e a sua substituição coletiva pelo português, sendo possível estabelecer um paralelo com as LH em contexto de emigração, visto que nos dois casos as gerações mais velhas são as mais fluentes nas LH. Com o passar das gerações, a LH perde, progressivamente, vitalidade e pode ficar na iminência de desaparecer. Adotando a tipologia de cenários de erosão apresentada em Grenoble e Whaley (2006), por exemplo, as línguas nativas em São Tomé e Príncipe estão na categoria de erosão gradual, em que o processo de substituição linguística pela língua maioritária vai corroendo e reduzindo cada vez mais os núcleos minoritários.

Por fim, tal como em outros contextos de LH, as línguas nativas são linguisticamente permeáveis à língua maioritária, com a qual estão permanentemente em contacto.

Há também algumas especificidades que podem ser consideradas atípicas no quadro das LH, uma das quais é o facto de não serem apenas transmitidas como L1 de pais para filhos num contexto doméstico como também de outras formas, especialmente no caso do forro. Por um lado, sabemos, de entrevistas realizadas em São Tomé, que era tradicionalmente comum as avós ou as pessoas mais velhas em geral assumirem o papel de ama e transmitirem a LH para os netos ou os mais novos. Contudo, mesmo que este modelo de organização social continue a ser praticado, na atual geração de avós o português está já muito mais enraizado do que no passado. Por outro lado, a exposição ao forro também pode ocorrer (ou ser reforçada) num plano societal mais alargado, visto que há contextos onde o forro continua a ser usado (ao lado do português), quer na cidade, por exemplo na feira, quer em determinadas áreas rurais. Além disso, a música em forro continua a gozar de bastante popularidade, sendo um recurso importante para a vitalidade da língua.

Em suma, existem, até hoje, oportunidades de exposição ao forro que vão resistindo ao papel hegemónico do português. Contudo, as gerações mais novas que ainda são falantes e beneficiam destas oportunidades já não são plenamente expostas a esta LH, socializam em português e estão, por isso, num amplo espectro de competência linguística.

Em relação aos efeitos do contacto de línguas, há também uma diferença importante em relação a contextos de LH "típicas", onde é normalmente a língua maioritária da sociedade que impacta a LH, e não o contrário, uma vez que diversos estudos sobre o português de São Tomé concluem que as línguas nativas, em particular o forro, estão

na origem da reestruturação do português, tanto a nível lexical como a nível gramatical (e.g., Afonso, 2008; Gonçalves, 2016; Lima Afonso, 2009), o que nos parece dever-se, em boa parte, ao facto de as línguas nativas terem sido, historicamente, as L1 mais faladas, num contexto onde o português era adquirido como L2. Assim, no processo de transição de português L2 para L1 que tem caracterizado a história recente de São Tomé e Príncipe, retiveram-se traços lexicais e gramaticais deste português historicamente "remodelado". Por outro lado, apesar de ainda ser pouco estudado, é expectável que o impacto inverso, do português (local) sobre as línguas nativas, seja hoje mais relevante do que no passado, devido à reconfiguração da relação entre estas línguas, com a inversão dos papéis de L1 e L2.

Os testemunhos de falantes relativamente às línguas nativas, recolhidos em entrevistas semiestruturadas para o corpus PALMA do português de São Tomé (Gonçalves *et al.*, 2021), dão conta das questões que foram abordadas acima. Os primeiros dois corroboram a ideia de que existe frequentemente uma rutura geracional do ponto de vista da transmissão do forro.

() porque agora dificilmente as crianças sabem falar crioulo forro // mas anteriormente as crianças toda / quer dizer a maioria / das crianças são-tomense falavam fluentemente o forro / mas agora está difícil // de vez em quando há histórias que nós contamos para criança / que elas pedem para traduzir // quando contamos em língua crioula e elas pedem para traduzir porque não entendem o crioulo / mas anteriormente todas crianças sabiam / como estavam habituadas a viver com avó // as avós falavam o crioulo forro

(Entrevista de 2011 a um bilingue português/forro de 34 anos)

() - *o forro / por exemplo, sabe falar?*
- um bocado / muita coisa também dou erros / mas entendo / entendo bastante
- *mas costuma falar em casa?*
- em casa falo pouco / porque os meus filho não entendem nada // assim na brincadeira às vezes aqui a divertir com eles é que eu falo / põem-se a rir comigo / não entendem nada / não entendem // mas eu falo de vez em quando assim / mas com vizinhos / pessoas assim da minha idade / eu costumo falar
(Entrevista de 2008 a uma bilingue português/forro de 39 anos)

Outros testemunhos apontam para o fenómeno da erosão linguística (individual) e do contacto com o português.

() porque não posso dar ao luxo de dizer que falo o crioulo forro com toda a fluidez / porque eu também tenho dificuldades / mesmo na escrita / mas é verdade que compreendo o crioulo forro // melhor do que todas essas línguas estrangeiras / tanto o francês como o inglês
… o que eu acho é que o forro tornou uma língua especial / ela já não é falada da forma como era falada antes / com todos os seus ingredientes / tudo isso faz parte da própria evolução e transformação da língua // e essa transformação implica um pouco de miscigenação com o português
(Entrevista de 2008 a um bilingue português/forro de 33 anos)

() - sabe falar essa língua (forro)?
- ah um bocadinho / bocadinho // entender eu entendo / mas não sei falar muito bem o crioulo / porque às vezes posso misturar o crioulo com o português e não fica muito bem correto
(Entrevista de 2008 a uma bilingue português/forro de 23 anos)

Na prática, a erosão linguística manifesta-se a todos os níveis linguísticos. Dando apenas alguns exemplos, a nível lexical, no forro, verifica-se a presença de empréstimos do português (*antigamenti* em vez de, por exemplo, *djina tempu/djina txitxi*; *pasa* em vez de *vala* 'passar (por)'; *frenti* em vez de *wê* 'olho, (em) frente (de/a)); *apesar* em vez de *mo*, etc.); a nível fonético, observa-se um uso cada vez mais alargado de vibrantes em grupos consonânticos, ataque e, mais raramente, coda (*traba* 'trabalhar', *ladron* 'ladrão', *garafa* 'garrafa', *apesar* 'apesar', etc.); a nível semântico, utiliza-se cada vez mais *prêndê* 'aprender' e *xina* 'ensinar' em vez de apenas *xina* 'ensinar, aprender'; a nível sintático, a negação frásica com *nantan* 'já não' por vezes ocorre na forma *na…maxi* 'não…mais'. A questão da erosão linguística requer mais investigação, sendo necessário avaliar tanto o plano social como linguístico.

Embora estes casos, isoladamente, talvez pudessem ser considerados exemplos de variação e mudança no forro, que, como qualquer língua se adapta à ecologia linguística em que se encontra, ocorrem num contexto em que há uma perda do número de falantes e de domínios de uso e de erosão generalizada devido à substituição linguística pelo português. Desse ponto de vista, é elucidativo que os

falantes mais jovens (e mesmo os não tão jovens) mencionam frequentemente que não compreendem certas expressões, máximas, provérbios, metáforas, etc. usados pelos falantes mais velhos e (que consideram) mais fluentes.

O estado de documentação e planeamento das línguas nativas

Para a vitalidade e os processos de revitalização linguística de LH minoritárias, a existência de produção nestas línguas e sobre elas é uma mais-valia importante. Em comparação com muitas outras línguas minoritárias, as línguas nativas de São Tomé e Príncipe estão relativamente bem documentadas, o que se deve, por um lado, à sua afirmação nacional no período pós-independentista e, por outro lado, ao grande interesse que as línguas de contacto, em particular os crioulos, começaram a suscitar no mundo académico a partir dos anos 1960.

Nacionalmente, a afirmação das línguas e culturas locais manifesta-se em atividades e publicações na área da Cultura, sobretudo em torno do forro, como por exemplo festivais, colóquios, publicação de monografias, dicionários, cancioneiros e boletins (veja-se, a título de exemplo, a bibliografia em Araujo & Hagemeijer, 2013); organizou-se, em 2001, um Colóquio Internacional sobre as Línguas Nacionais; em 2013 aprovou-se, por um período experimental de cinco anos, o Alfabeto Unificado para as Línguas Nativas de São Tomé e Príncipe (ALUSTP), por via do decreto-lei 19/2013, publicado no Diário da República de São Tomé e Príncipe; hoje em dia as línguas nativas já constam, timidamente, dos programas de determinadas disciplinas no ensino secundário e universitário e têm algum espaço

na rádio e na televisão (Hagemeijer 2024; Hagemeijer, Gonçalves & Afonso, 2018). Internacionalmente, existe uma ampla produção académica sobre as três línguas nativas, incluindo gramáticas, teses, dicionários e inúmeros artigos e capítulos de livros.

Em relação ao forro, merecem ser destacadas as iniciativas desenvolvidas em Santo Amaro, desde 2015, pela ONG espanhola Cooperación Bierzo Sur, que visam, entre outros, revitalizar a língua ao promover a ligação e a socialização entre as gerações mais velhas, falantes do forro, e as mais novas, onde esta língua está em vias de desaparecer, recorrendo a atividades, em forro, ligadas ao teatro, literatura/tradição oral, dança, legendagem de bandas desenhadas ou culinária, com resultados positivos (Montroy, 2023, 2024a, b; Montroy & Garcia-Azkoaga, 2024). Desta forma, promove-se a inclusão dos mais velhos, socialmente mais isolados, dando-lhes a eles e à língua que falam um papel de maior prestígio.

Para o lung'ie, a língua mais criticamente em risco de extinção, o Governo Regional do Príncipe procura, desde 2009, promover a transmissão do lung'ie nas escolas, com recurso a professores que são falantes nativos, registando-se também iniciativas na Rádio Regional do Príncipe e no Centro Cultural do Príncipe (Agostinho *et al.*, 2016) e, por exemplo, a publicação de um método de ensino da língua (Agostinho & Araujo, 2021).

O angolar, por sua vez, apesar de gozar ainda de uma relativa vitalidade para a qual contribuem, entre outros, a sua história, identidade e o maior afastamento geográfico do centro do poder, que está historicamente mais ligado ao forro, é provavelmente a língua que tem tido menos destaque no contexto nacional.

O património linguístico-cultural também tem marcado presença nas intenções políticas. Por exemplo, o programa do XI Governo Constitucional, de 2006, incluiu, nos valores culturais associadas à identidade nacional, a "[p]romoção do estudo das línguas nacionais, como forma de pugnar pela sua preservação e difusão"; o programa do XV Governo Constitucional, de 2013, que integra a "[p]reservação do património, mediante a criação de mecanismos legislativos que possam regular e classificar os patrimónios culturais naturais, materiais e imateriais, salvaguardando o acervo histórico nacional"; mais recentemente, o programa do XVIII Governo Constitucional, de 2022, defende a aposta "no conhecimento e na cultura, enquanto pressupostos de coesão social, promoção do turismo e internacionalização da identidade de um povo" e também previu "[r]ecuperar e preservar o património em degradação e representativo dos valores nacionais e portadores de referência e identidade são-tomense em risco de abandono e de extinção".

Apesar de todas as iniciativas, publicações e intenções em prol do património linguístico minoritário de herança de São Tomé e Príncipe, falta-lhes frequentemente a consistência, concretização e sustentabilidade que seriam necessárias para conseguir combater mais eficazmente o declínio deste património imaterial único ligado intrinsecamente à cultura e história das ilhas.

Considerações sobre a revitalização linguística

Apesar de ser um dado adquirido que as línguas nativas se encontram numa situação extremamente preocupante, é de salientar que existem meios de diagnóstico sistemáticos para avaliar a

vitalidade de línguas ameaçadas. Um trabalho fundacional nesta área é Fishman (1991), onde se propõe uma escala de disrupção intergeracional com oito níveis, que foi expandida, posteriormente, por Lewis e Simons (2010). Com o mesmo objetivo, especialistas da UNESCO também elaboraram um documento que permite estabelecer o grau de risco em que uma língua se encontra, analisando diferentes parâmetros, que são a transmissão entre gerações, o número absoluto de falantes e a sua proporção no total da população, a vitalidade de domínios linguísticos e a recetividade a novos domínios e aos meios de comunicação social, a disponibilidade de materiais para o ensino na língua minoritária e o grau de literacia nela, atitudes e políticas linguísticas (UNESCO, 2003). Uma análise deste tipo permite identificar com mais precisão as áreas onde a intervenção é necessária ou deve ser prioritária.

Na proposta de Lewis e Simons (2010), o forro, por exemplo, estaria, possivelmente, no nível 6b. De acordo com este nível, a língua, ameaçada, é transmitida oralmente por todas as gerações, mas apenas uma parte dos falantes da geração em idade fértil transmite a língua aos filhos. Para a UNESCO, tratar-se-ia de uma língua vulnerável. Já no nível 7 da escala, os falantes da geração em idade fértil sabem a língua o suficiente para se comunicarem entre si, mas não a transmitem aos seus filhos. Esta situação corresponde à substituição linguística (pelo português) e colocaria a língua no patamar de língua em risco definitivo de extinção. Qualquer um destes dois patamares, para não mencionar outros, não é boa notícia para uma língua, pois prediz que se está a aproximar, de forma mais ou menos gradual, da extinção. O objetivo para uma língua no nível 6b seria alcançar o

patamar 6a, de acordo com o qual a língua é usada oralmente por todas as gerações e está a ser adquirida pelas crianças como L1, sendo, assim, uma língua vigorosa que está a salvo.

Uma vez estabelecido o diagnóstico, a parte mais difícil é efetiva e realisticamente promover uma maior integração das línguas minoritárias na sociedade, porque tal requer, entre outros, recursos humanos, financiamento e, sobretudo, passar das palavras aos atos. Hoje em dia já existe uma larga experiência acumulada em matéria de processos de revitalização linguística, com casos de sucesso e de insucesso (e.g., Crystal, 2000). Como não há dois contextos minoritários exatamente iguais, é preciso avaliar que tipo de intervenção funciona melhor, nomeadamente do ponto de vista da adesão popular. Iniciativas locais com resultados práticos positivos, como as da ONG Cooperación Bierzo Sur, referidas na secção anterior, podem ser replicadas ou adaptadas e amplificadas a nível nacional. A seguir, refiro, sucintamente, alguns aspetos básicos que devem nortear o processo de revitalização.

No caso de São Tomé e Príncipe, as línguas nativas são normalmente designadas de 'línguas nacionais', tal como acontece em outros espaços de língua oficial portuguesa em África. Considerando que esta designação não é jurídica e é aplicada simplesmente a tudo que não seja a língua oficial exclusiva (que também é uma língua nacional), seria primordial criar um estatuto legal que sinalizasse o compromisso com o património minoritário de herança, visando reconhecer, proteger e promover as línguas, considerando que o aumento do poder legítimo de uma língua ameaçada favorece a sua manutenção (Crystal, 2000). No contexto da Europa, por exemplo, a

maioria dos Estados assinou e ratificou a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (Conselho da Europa, 1992), dando, por indicação própria, um estatuto e níveis de proteção, com medidas concretas, a muitas dessas línguas.

Do ponto de vista da visibilidade e da planificação das línguas nativas, seria igualmente crucial a criação de um gabinete ou instituto estratégico de apoio à planificação das línguas nativas, sob a tutela do ministério da Educação, Cultura e Ciências, uma vez que o desenvolvimento do património linguístico deve passar pelas atribuições deste ministério. Outros Estados de língua oficial portuguesa, para não ir mais longe, oficializaram línguas minoritárias, como o mirandês em Portugal, ou possuem entidades que se ocupam das suas minorias e/ou línguas minoritárias, como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas no Brasil e o Instituto de Línguas Nacionais de Angola.

Sob os auspícios deste gabinete ou instituto, desenhar-se-iam estratégias de documentação, produção e transmissão de conhecimento relacionado com o património linguístico, inseridas nos eixos globais de planificação de uma língua, isto é, planear o estatuto, o corpus e a aquisição/disseminação, no sentido de se tentar reestabelecer e reforçar a transmissão entre gerações. Dado que São Tomé e Príncipe tem um grande défice do ponto de vista da disponibilidade física dos recursos que são produzidos sobre as suas línguas, sobretudo no exterior, parece-nos fundamental que esta entidade disponha de um acervo o mais completo e atualizado possível de materiais escritos em e sobre as línguas nativas, em

formato impresso e/ou digital, assim como de materiais relacionados com o planeamento de línguas minoritárias e ameaçadas.

A planificação do estatuto, como ponto de partida para o processo de estandardização (ou normalização), centra-se na escolha da variedade de referência para cada uma das línguas nativas e será sustentada pelo corpus linguístico, que consiste na definição de uma escrita (para a qual, lembramos, já existe uma proposta – ALUSTP, 2013), na elaboração de dicionários, gramáticas descritivas, literatura (oral), materiais para o ensino, na produção de literatura nas línguas, etc. Este trabalho de base permite, por sua vez, que se avance para a preparação de agentes que possam promover a aquisição e disseminação das línguas, por exemplo através do ensino, dos meios de comunicação social e de atividades culturais. Deve também ser levado em consideração o facto de as línguas nativas serem três, faladas em regiões diferentes e por grupos com diferentes dimensões populacionais e características, o que requer uma abordagem diferenciada.

Crystal (2000) identifica vários aspetos gerais que considera de particular relevância na revitalização linguística. Estes fatores, que não discutirei em pormenor aqui, passam, genericamente, pelo aumento de prestígio, poder legal e económico, presença no sistema educativo, a capacidade de escrever uma língua e de estar presente no mundo tecnológico. Estes fatores, devidamente aprofundados, promoveriam, entre outros, a visibilidade de uma língua, a sua integração no funcionamento do Estado e a autoestima dos falantes. A importância deste último fator não pode ser menosprezada num contexto onde não raramente os falantes demonstram uma atitude

envergonhada em relação às línguas nativas, o que mostra que a revitalização deve ter em conta não apenas o estatuto minoritário das línguas como também o estatuto menorizado.

Os fatores referidos por Crystal têm como objetivo acrescentar valor às línguas minoritárias e ameaçadas e enquadram-se numa lógica socioeconómica de que existe um mercado e um capital linguístico (e.g., Bourdieu, 1991), onde as línguas são bens transacionáveis com valores económicos diferenciados em função de fatores como o número de falantes, a riqueza dos seus utilizadores e a sua centralidade, isto é, a sua ligação, em rede, a outras línguas através da competência dos seus falantes nessas línguas (e.g., de Swaan, 2001; Reto, 2012). De acordo com os cálculos de de Swaan, o português pertence ao restrito leque de línguas supercentrais (sendo o inglês a única língua hípercentral), ao passo que que as línguas nativas seriam línguas periféricas, a categoria que agrega a maioria das línguas no mundo e que corresponde às mais frágeis na ótica economicista.

Aplicando a ideia do mercado linguístico a São Tomé e Príncipe, Bouchard (2019) considera que existe atualmente uma tensão entre duas ideologias. Por um lado, valoriza-se o conhecimento do português, a língua que é vista como um bem de prestígio e poder no mercado nacional e internacional; por outro lado, valorizam-se as línguas nativas como um símbolo de identidade autêntica e de nostalgia do passado, mercantilizadas como bens culturais transacionáveis, por exemplo através da música, dança, gastronomia e artesanato, por exemplo na indústria turística, onde são vistas como (mais) autênticas. De facto, a criação de valor económico associado a línguas minoritárias é um fator muito relevante na revitalização

linguística (Crystal, 2000), porque aumenta o seu prestígio aos olhos da comunidade. Contudo, para não se incorrer no risco de uma língua ficar refém de um processo de folclorização, retirando-lhe domínios de uso que são vitais para garantir a transmissão na comunidade, como já está a acontecer com as línguas nativas, é preciso diversificar os domínios de revitalização.

Em suma, se as línguas nativas forem consideradas um objetivo nacional prioritário face à ameaça de desaparecimento que paira sobre elas, urge pensar e construir caminhos com vista à sua revitalização.

Considerações finais

As três línguas nativas de São Tomé e Príncipe, o angolar, o forro e o lung'ie, são línguas minoritárias ameaçadas pelo português, língua que se tornou particularmente omnipresente e dominante (como L1) depois da independência. Devido a esta alteração profunda e relativamente brusca na relação de forças entre o português e as línguas nativas, propomos que as últimas sejam (também) consideradas línguas de herança, uma vez que apresentam as características socias e linguísticas que as caracterizam, nomeadamente a substituição coletiva pela língua dominante e a erosão linguística, sempre numa perspetiva em que, do ponto de vista geracional, há uma diminuição do número de falantes face à língua dominante e da competência linguística (erosão) das gerações mais velhas para as mais novas.

A valorização das línguas nativas, enquanto património imaterial de herança e parte integrante da ecologia e de repositórios de conhecimento histórico, cultural, científico e linguístico, contribui

para a autoestima das comunidades e para a construção da identidade nacional. Ademais, o investimento nestas línguas também pode ser visto como uma aposta no ensino do português, porque o melhor conhecimento explícito destas línguas permitirá compreender e trabalhar melhor as áreas críticas da língua portuguesa falada em São Tomé e Príncipe.

Apesar de ser fulcral a adesão dos falantes e das comunidades a iniciativas de revitalização, cabe ao Estado garantir as condições financeiras, estruturais e logísticas para colocar em prática este processo, criando uma plataforma de diálogo entre agentes políticos, educativos, culturais e membros das comunidades e estabelecendo, idealmente, parcerias com instituições ou organizações (internacionais) que possam contribuir com *know-how* especializado. A revitalização das línguas minoritárias de herança pode não parecer ser uma matéria prioritária face às carências observadas em outras áreas, como a saúde ou a economia, mas face ao risco de extinção das línguas também não pode ser um assunto adiado *sine die*, sob pena do seu completo desaparecimento num horizonte talvez não tão longínquo. Daí ser importante invocar as palavras atribuídas a Alda Espírito Santo de as línguas nativas serem "o nosso bilhete de identidade", lembrando que este bilhete de identidade precisa de ser urgentemente renovado.

Referências

Afonso, B. (2008). *A problemática do bilinguismo e ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

Agostinho, A. L. (2014). *Fonologia e método pedagógico do lung'Ie*. Tese de Doutoramento. Universidade de São Paulo.

Agostinho A. L. & Araujo, G. (2021). *Lung'ie, lunge no: Método para aprender lung'ie*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Agostinho A. L., Bandeira, M., Araujo, G. (2016). O lung'ie na educação escolar de São Tomé e Príncipe. *Trabalhos em Linguística Aplicada 55*(3), 591-618.

Araujo, G. & Hagemeijer, T. (2013). *Dicionário livre do santome-português*. São Paulo: Hedra.

Bouchard, M.-E. (2019). Language shift from Forro to Portuguese: Language ideologies and the symbolic power of Portuguese on São Tomé Island. *Lingua 228*. https://doi.org/10.1016/j. lingua.2019.06.013

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press and Blackwell.

Castro Henriques, I. (2000). *S. Tomé e Príncipe: A invenção de uma sociedade*. Lisboa: Vega.

Conselho da Europa (1992). *Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias*.

Crystal, D. (2000). *Language death.* Cambridge: Cambridge University Press.

de Swaan, A. (2001). *Words of the world: The global language system*. Cambridge: Polity Press and Blackwell.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Fishman, J. A. (2006). Three-hundred plus years of heritage language education in the United States. In G. Valdés, J. A. Fishman, R. Chávez, & W. Pérez (Eds.), *Developing minority language resources. The case of Spanish in California* (pp. 12–23). Clevedon: Multilingual Matters.

Flores, C. (2013). Português língua não materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira & C. Flores

(Orgs.), *Português língua não materna: investigação e ensino* (pp. 35-46). Lisboa: LIDEL.

Gonçalves, R. (2016). *Construções ditransitivas no português de São Tomé*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

Gonçalves, R., Hagemeijer, T., Alcântara, C., Cornejo, C., Madureira, R., Généreux, M., Mendes, A. (2021). *PALMA Corpus São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Grenoble, L. A. & Whaley, L. J. (2006). *Saving languages: An introduction to language*

revitalization. Cambridge: Cambridge University Press.

Hagemeijer, T. (2018). From creoles to Portuguese: Language shift in São Tomé and Príncipe. In L. Álvarez López, P. Gonçalves & J. Avelar (Eds.), *The Portuguese language continuum in Africa and Brazil* (pp. 169-184). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hagemeijer, T. (2024). Portuguese in São Tomé and Príncipe. In U. Reutner (ed.), *Manual of Romance languages in Africa* (pp. 609-623). Berlim: De Gruyter.

Hagemeijer, T., Gonçalves, R., & Afonso, B. (2018). Línguas e políticas linguísticas em São Tomé e Príncipe. In P. Feytor Pinto & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Políticas linguísticas em português* (pp. 54-79). Lisboa: LIDEL.

Lima Afonso, H. (2009). *Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.

Lewis, P. & Simons G. (2010). Assessing endangerment: expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique 55*, 103-120.

Maurer, Ph. (2009). *Principense – Grammar, texts, and vocabulary of the Afro-Portuguese creole of the island of Príncipe*. Londres: Battlebridge Publications.

Montroy, M. (2023). Intergenerational project in Sao Tome and Principe. Observations on culture as a vehicle for the development of the elderly. In: *Proceedings from ICSD 2023. 2B. Linking the SDGs, disaster risk reduction, and climate change adaptation and mitigation in sustainable land use and development planning.* Global Association of Master's in Development Practice programs and Sustainable Development Solutions Network. https://ic-sd.org/2023/10/25/proceedings-from-icsd-2023/

Montroy, M. (2024a). Dubbing as a tool for the integration of older people and language transmission. *Parallèles 36(2)*.

Montroy, M. (2024b). Las lenguas originarias en los proyectos de desarrollo. Un estudio de caso en Santo Tomé y Príncipe, 149-167. In F. López Castellano (dir.), *Desafíos y alternativas para el futuro global. Resistencias desde África y sus diásporas* (Colección Periferias). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Montroy, M. & I. Garcia-Azkoaga (2024). De la exclusión a la participación activa. Un proyecto de doblaje en lengua indígena minorizada. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 29, 1-21.

Montrul, S. (2013). Bilingualism and the heritage language speaker. In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 168-189). Londres: Wiley-Blackwell.

Reto, L. (coord.). 2012. *Potencial económico da língua portuguesa*. Alfragide: Texto Editores.

UNESCO (2003). UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. *Language Vitality and Endangerment*

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal 89(*3), 410-426.

A competência metafórica de falantes PLNM (São Vicente - Cabo Verde)

La compétence métaphorique des locuteurs du PLNM (São Vicente - Cap-Vert)

Sofia Santos
Leitorado de Português da Escola Superior Tchico Té (Guiné-Bissau)
mariasantos@camoes.mne.pt

Recebido: 10-02-2025
Aceite: 18-03-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: Nas últimas décadas – e por influência da importância ganha pela competência comunicativa –, o foco do estudo linguístico tem privilegiado não tanto o sistema de um dado idioma, mas, antes, o uso autêntico da língua do dia-a-dia, o que permitiu acrescentar a competências fundamentais já antes estudadas ainda algumas outras, tais como a competência pragmática, discursiva, textual ou narrativa. Na perspetiva do ensino e aprendizagem da língua não materna, o reconhecimento da variedade linguística e cultural implica compreender a linguagem em situação de uso. Ora, a linguagem figurada faz parte indissociável do nosso dia-a-dia, uma vez que, para nos exprimirmos em contextos concretos optamos pelo modo metafórico em detrimento da linguagem literal (Batoréo, 2004, p.15). O estudo do item lexical '*orelha*' permitiu constatar o elevado nível de produtividade deste vocábulo, sendo utilizado em frequentes expressões da linguagem popular e familiar e contribuindo para a produção de termos e expressões linguísticas

de diversas áreas do conhecimento. Interessou-nos, assim, analisar a competência de compreensão de expressões figuradas, por falantes não-nativos, considerando a plurissignificação do lexema *'orelha'* (foi considerado o singular e o plural e também expressões em que a palavra aparece hifenizada ou não hifenizada) e o seu emprego natural na comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Cognitiva; Competência comunicativa; Competência metafórica.

RÉSUMÉ : Au cours des dernières décennies – et en raison de l'importance acquise par la compétence communicative – l'étude linguistique a privilégié non pas tant le système d'une langue donnée, mais plutôt l'usage authentique de la langue quotidienne, ce qui a permis d'ajouter aux compétences fondamentales déjà étudiées. avant d'autres, comme les compétences pragmatiques, discursives, textuelles ou narratives. Du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue non maternelle, reconnaître la diversité linguistique et culturelle implique de comprendre la langue utilisée. Or, le langage figuré est indissociable de notre quotidien, puisque, pour nous exprimer dans des contextes concrets, nous optons pour le mode métaphorique au détriment du langage littéral (Batoréo, 2004, p.15). L'étude de l'item lexical 'oreille' nous a permis de vérifier le haut niveau de productivité de ce mot, étant utilisé dans des expressions fréquentes du langage populaire et familier et contribuant à la production de termes et expressions linguistiques de différents domaines de la connaissance. Nous nous sommes donc intéressés à analyser la capacité de compréhension des expressions figuratives de locuteurs non natifs, en considérant les multiples sens du lexème « oreille » (le singulier et le pluriel ont été considérés, ainsi que les expressions dans lesquelles le mot apparaît avec ou sans trait d'union) et son utilisation naturelle dans la communication.

MOTS-CLÉS: Linguistique cognitive; Compétence communicative; Compétence métaphorique.

Enquadramento teórico

Na ótica da Linguística Cognitiva, tal como tem sido demonstrado nos trabalhos desenvolvidos por Batoréo (2004) e Silva (2006), o estudo da polissemia, encarado como efeito da prototipicidade, de "modelo baseado no uso" é revelador da flexibilidade e variedade semânticas. Partindo da corporização ou da "incarnação" dos significados na experiência individual, coletiva, social, histórica ou cultural, os sentidos prototípicos permitem construir interrelações de sentidos, "interpretações", num contexto específico, pelo recurso aos processos da metáfora, da metonímia, da analogia e de outros mecanismos de conceptualização (Batoréo, 2004, p.64).

De acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos que presidem ao ensino da língua não materna, o contexto de aquisição e a relação pessoal e afetiva com a língua são determinantes para a maior ou menor proficiência linguística do falante. Quando o falante aprende uma língua nova, é indispensável não só que tenha conhecimento de construções e expressões de um sistema diferente do da sua língua materna, mas que perceba, sobretudo, como elas são conceptualizadas na cultura de um povo diferente pela sua tradição e pelos séculos da sua história, procurando reestruturar-se cognitivamente e não apenas revestir os conceitos de uma língua particular com as construções linguísticas e o material lexical da outra.

A competência metafórica, sendo ancorada culturalmente, desempenha um papel fundamental na aquisição da linguagem, assim como determina a proficiência, fluência e adequação linguísticas dos falantes das línguas não maternas (Ferrari, 2016, p.53).

Por conseguinte, a competência metafórica implica a capacidade de: i) distinguir diferentes domínios conceptuais; ii) conseguir diferenciar o papel dos domínios em línguas diferentes; iii) saber reconhecer metáforas culturalmente enraizadas em contextos diferentes, utilizando expressões figuradas; (iv) estar disponível para a reestruturação conceptual numa língua nova.

Assim, dentro do enquadramento teórico da Aquisição da Linguagem e da Linguística Cognitiva, e articulando estas duas perspetivas, propõe-se, neste exercício, avaliar a competência metafórica (capacidade de entender e usar a linguagem figurada na comunicação oral e escrita) observando, na aprendizagem de uma língua segunda, a importância do conhecimento de construções e expressões de um sistema linguístico que é distinto do da língua materna. Procurar-se-á analisar a competência para inferir sentidos figurados e discutir significados, num exercício de resolução que exige e concilia conhecimento linguístico, conhecimento intercultural e esforço cognitivo (Batoréo, 2020).

Desenvolver competências de compreensão e produção da linguagem figurada leva o falante não-nativo a perceber como é que as construções e expressões da língua são conceptualizadas na cultura da língua não materna, obrigando-o a reestruturar-se conceptualmente e garantindo um processo cognitivamente mais motivado. A consciência dos mapeamentos metafóricos pode facilitar

a compreensão e retenção de vocabulário figurado na aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda, uma vez que a metáfora, a metonímia ou a metaftonímia são modos naturais de pensar e de falar, na linguagem corrente (mas também no discurso científico), radicados na experiência humana e responsáveis quer pela estruturação do pensamento, da linguagem e da ação, quer pela inovação conceptual (Silva, 2003, pp.2-3). As projeções metafóricas e metonímicas podem, deste modo, ser experiências humanas universais ou culturalmente específicas. Um falante conceptualmente fluente é alguém que conhece o modo como uma dada língua conceptualiza a realidade e como, para tal, cria redes de mecanismos cognitivos, a fim de a transmitir a nível linguístico.

Nos exemplos selecionados no presente exercício, as expressões de linguagem figurada estão ancoradas, como acontece frequentemente, na estrutura e funcionamento do corpo humano (uma conceptualização do mundo feita, prototipicamente, através de elementos do corpo, de experiências corporais e atividades efetuadas pelo homem).

Objetivos e questões de investigação / hipóteses a confirmar

Aplicando a lente teórica da Linguística Cultural que permite entender o estudo da língua como cognitiva, social e culturalmente inserido (Batoréo, 2015), em função de modelos de perceção, associação e interpretação do mundo partilhados pelos intervenientes sociais (dimensão sociolinguística) e guardados na mente (dimensão cognitiva), pretende-se avaliar o nível de desenvolvimento da competência metafórica de falantes PLNM, no contexto da

Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-Verdianos, na Universidade de Cabo Verde.

Assim, procurar-se-á reunir um *corpus* representativo (ainda que de uma forma apenas exploratória) que permita analisar a competência de produção de expressões figuradas, construídas a partir da polissemia do item lexical 'orelha' e utilizadas no dia-a-dia dos falantes, considerando as seguintes questões de investigação: i) os estudantes conhecem as expressões e compreendem o seu significado, mas apenas de uma forma passiva já que, em situação de produção escrita ou oral não as selecionam, nem as integram no seu discurso, ou seja, possuem um conhecimento recetivo, mas não um conhecimento produtivo; ii) os estudantes empregam com naturalidade algumas das expressões apresentadas e que estão mais presentes na interação verbal, mas não outras, porque a sua força na interação verbal não tem tanta vitalidade; iii) os estudantes utilizam com naturalidade todas as expressões figuradas apresentadas uma vez que possuem competências linguísticas e culturais que lhes permitem ativar adequadamente a competência metafórica.

A título complementar, e numa fase posterior do estudo, pode ser interessante avaliar a presença da linguagem figurada nos manuais escolares e também a presença da linguagem figurada no dia-a-dia, nomeadamente ao nível da publicidade. Na televisão pública de Cabo Verde existe, por exemplo, um programa semanal intitulado "Conversas de pé d'orelha".

Enquadramento metodológico

No presente exercício, com caráter exploratório, foi definido, como grupo/amostra, um conjunto de seis estudantes do 3.º Ano da

Licenciatura em Ensino Básico – Especialidade em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-Verdianos, da Faculdade de Educação e Desporto, da Universidade de Cabo Verde – Polo do Mindelo. Presidiu à seleção desta amostra o propósito de analisar o nível de desenvolvimento da competência metafórica em estudantes do ensino superior que, em breve, terminarão a sua licenciatura e irão começar a atuar como professores de Língua Portuguesa no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Procurando conhecer com maior rigor o perfil do grupo/amostra, foi elaborada e aplicada uma ficha sociolinguística adaptada à situação particular de aprendizagem e de uso da Língua Portuguesa enquanto língua não materna em Cabo Verde. Trata-se de um questionário que procura identificar o contexto em que os falantes se inserem, assim como os potenciais fatores que, para além do meio linguístico e cultural, podem influenciar a competência metafórica, nomeadamente no que diz respeito ao *imput* e motivação na aprendizagem da língua segunda, o tempo dedicado ao estudo da língua e o tempo de permanência em ambiente de imersão/contacto com a língua. Importa salientar que, no caso de Cabo Verde, a aprendizagem da língua portuguesa faz-se em contexto formal (escolar e académico), com grande enfoque para as questões gramaticais, valorizando sobretudo o conhecimento explícito das regras de funcionamento da língua, sendo a interação verbal, espontânea e/ou em contexto informal, limitada a um uso muito reduzido e a situações muito pontuais. O que significa que o contacto com a língua portuguesa se concretiza sobretudo a partir do texto escrito (essencialmente textos literários propostos pelos manuais escolares), com um registo de língua mais formal e, por vezes,

demasiado complexo, cujo significado os estudantes nem sempre compreendem e que, naturalmente, não utilizam na comunicação oral.

O reduzido contacto com a língua não materna em situação real de comunicação deve ser considerado na perspetiva teórica da Linguística Cognitiva que norteia este exercício. Ao aprender uma língua segunda, é indispensável que o falante compreenda de que forma as construções e expressões desse sistema linguístico são conceptualizadas, em que tipo de situações são usadas, qual é o efeito que produzem na interação verbal, como surgiram, o que representam.

Foi também definido um grupo de controlo, constituído por dois falantes de português língua materna, que apresentam características sócio-profissionais análogas às do grupo PLNM (ou seja, são estudantes do ensino superior e futuros professores de português), de forma a permitir comparar os usos dos falantes nativos com os usos dos falantes não-nativos.

Definida a constituição do grupo/amostra e do grupo de controlo, foram desenhadas um conjunto de tarefas a realizar pelos dois grupos. Com vista a verificar a boa aplicabilidade das tarefas a propor assim como a sua adequação aos objetivos da investigação, foi selecionado um falante com um perfil sociolinguístico semelhante ao dos falantes do grupo/amostra (falante PLNM), mas não integrando o grupo/amostra, para a realização de um pré-teste.

Proposta de tarefas a realizar para avaliação da competência metafórica de falantes PLNM

Com o propósito de avaliar a capacidade para conseguir comunicar, na língua não-materna, usando a linguagem figurada tal

como acontece na produção linguística quotidiana dos falantes nativos (competência metafórica), foram elaborados exercícios de nomeação/legendagem a partir de um conjunto de imagens divididas em dois grupos: i) um grupo (identificado com a letra A) com imagens representativas da extensão de sentidos do item lexical 'orelha' para objetos concretos cuja forma, posição ou características se assemelham às da orelha ("porca de orelhas", "orelhas do livro", "sofá de orelhas", "martelo de orelhas"); ii) um segundo grupo de imagens (identificado com a letra B), representando expressões que conceptualizam domínios mais abstratos e complexos, como os dos sentimentos e emoções ("ficar com a pulga atrás da orelha", "enfiar a carapuça até às orelhas", "estar/ ficar/ andar de orelhas murchas", "sentir as orelhas a arder", "sorriso de orelha a orelha").

Ao primeiro conjunto de estímulos visuais propostos na realização da tarefa A (tarefa de nomeação/legendagem) foram introduzidos quatro distratores ("relógio de pulso", "panela de pressão", "candeeiro de teto", "campo de futebol") de modo a desviar a atenção do falante do paradigma em estudo. As cores utilizadas nos estímulos visuais pretendem direcionar o olhar e a leitura do falante para os elementos específicos e pertinentes na visualização de cada uma das expressões figuradas. Os exemplos que introduzem as tarefas, assim como a proposta de resolução que se apresenta, permitem que o falante PLNM se baseie no modelo proposto para a boa execução da sua tarefa.

A estas tarefas iniciais, realizadas a partir de estímulos visuais, acrescentam-se também tarefas de produção escrita. No exercício 2.1., propõe-se um pequeno texto lacunar que os estudantes devem

completar selecionando, de um conjunto de expressões propostas, a que melhor se adequa ao sentido das frases apresentadas. A tarefa tem como objetivo verificar a utilização das expressões no seu sentido literal e enquanto expressões figuradas.

As tarefas seguintes pretendem avaliar a competência de produção de pequenas frases em que os falantes empreguem expressões metafóricas, considerando a sua vitalidade de uso no dia-a-dia (exercícios 2.2. e 2.3). Trata-se de verificar o conhecimento da multiplicidade de sentidos produzidos a partir do protótipo 'orelha': i) permite denominar situações negativas (*'levar alguém por uma orelha' 'estar farto até às* orelhas'; ii) ganha sentidos francamente positivos, por exemplo, para elogiar a excelência ou a qualidade (*'ser detrás da orelha'*). (Anexo - Tarefas para avaliação da competência metafórica).

Perfil sociolinguístico do grupo-amostra de PLNM

O grupo-amostra é constituído por 5 elementos do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 e os 31 anos, todos estudantes do 3.º ano da Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-verdianos, na Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Cabo Verde – polo do Mindelo.

Todos os elementos do grupo são de nacionalidade cabo-verdiana, embora tenham nascido em diferentes ilhas. Regista-se que metade dos elementos são provenientes da ilha de Santo Antão (ilha vizinha de São Vicente) o que se justifica pela inexistência de instituições de ensino superior naquela ilha. Todos têm a língua cabo-verdiana como língua materna e língua que usam, predominantemente, no quotidiano.

A Língua Portuguesa é a língua de escolarização e a língua utilizada em contexto de estudo, pesquisa, realização de trabalhos académicos. Contudo, os contactos resumem-se, quase exclusivamente, ao contexto da vida académica, sendo residuais os contactos em situações quotidianas fora da universidade. A língua portuguesa é utilizada pelos meios de comunicação embora muitos dos programas televisivos privilegiem a língua cabo-verdiana. De realçar a significativa presença de produções televisivas brasileiras e do consequente impacto do português do Brasil no discurso oral (que depois se reflete na produção escrita).

Todos os elementos destacam, como condicionantes a uma maior proficiência na Língua Portuguesa: i) a interferência da língua materna; ii) a insuficiente prática da oralidade; iii) a dificuldade em adquirir livros.

Análise dos resultados obtidos na realização da tarefa para avaliação da competência metafórica no grupo-amostra PLNM

Na primeira tarefa proposta, tarefa de nomeação escrita/legendagem procurou-se, a partir do protótipo 'orelha' proveniente de um domínio concreto (o do corpo humano e de quase todos os animais mamíferos), verificar a sua utilização numa extensão de sentido para objetos concretos com a forma da concha que caracteriza a orelha, cujo formato imita ou se assemelha à da 'orelha', como se de uma orelha se tratasse. As propriedades concretas do objeto, como i) o formato arredondado, ii) a posição saliente, lateral e fixa ou iii) a protuberância simétrica, são assim fatores percetivos da realidade que permitem, através de uma operação por similaridade, ver as 'orelhas de um livro'; as 'orelhas do martelo' e as 'orelhas' de

um sofá como se fossem a 'orelha' ou as 'orelhas' dos respetivos "corpos".

Na legendagem da imagem 1A, cuja resposta esperada era "Trata-se de um relógio de pulso", as respostas obtidas foram: "trata-se de um relógio de pulso" (em 5 falantes) e "trata-se de um relógio de orelhas" (1 falante). Embora o exemplo funcionasse como distrator, este falante, tendo percebido que o exercício se centrava no item lexical 'orelha', procura acertar aleatoriamente, sem fazer qualquer associação entre a imagem e a expressão que emprega. Na imagem 2A, cuja resposta esperada era "Trata-se de um martelo de orelhas", as respostas forma mais diversas: "martelo de unhas" (2 falantes), "martelo de carpintaria", "martelo de mão", "martelo de prego", "martelo de orelhas". Apenas um falante nomeia a imagem como "martelo de orelhas"; três falantes parecem nomear a partir da funcionalidade e modo de utilização e não pelo formato e dois falantes referem "martelo de unhas" (forma também aceite para nomear este utensílio), extensão de sentido construída também por corporização.

Relativamente à imagem 3A, a resposta esperada era "Trata-se de um sofá de orelhas", as respostas obtidas foram: Trata-se de "um sofá de sentar", "um sofá de apoio", "um sofá de madeira" (2 falantes). Mais uma vez, os falantes consideram a utilidade ou o material de que o objeto é feito e não o seu formato. Nenhum falante emprega a expressão esperada e há mesmo dois falantes que não respondem a esta questão, eventualmente por ser um objeto que não conhecem muito bem e que não está muito presente na sua realidade. Esta ilação parece ser confirmada nas respostas obtidas relativamente à imagem 4A em que todos os falantes respondem "Trata-se de uma panela de

pressão", a resposta esperada, referente a um objeto muito presente e indispensável na confeção do prato típico cabo-verdiano (a cachupa), base da alimentação diária da maioria das famílias.

A resposta esperada na nomeação da imagem 5A, "Trata-se das orelhas do livro", foi dada apenas por um falante, os restantes cinco respondem: "Trata-se das folhas do livro" (2 falantes), "Trata-se das abas do livro" (3 falantes). Sendo o grupo-amostra formado por estudantes da Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-Verdianos, é natural que tenham estudado os elementos paratextuais constituintes do livro e que designem as "orelhas do livro" como "abas". Para os dois falantes que identificam como "folhas do livro" o realce de cor amarela dado na imagem parece não ter sido capaz de captar o olhar para os elementos destacados. Quanto à imagem 6A, também um elemento distrator ("um candeeiro de teto") as respostas são muito díspares: apenas dois falantes nomeiam como "um candeeiro de teto", um falante não responde, os restantes identificam como "um candeeiro de parede" (2 falantes) e "um candeeiro de orelha". Também neste caso parece ser determinante o contexto social e a realidade dos falantes.

Do conjunto de respostas obtidas neste exercício, parece ser possível inferir uma primeira e breve ilação: na construção da relação de significação, significante e significado não existem um sem o outro, um materializa o outro já que o signo une não uma coisa ou um nome, mas um conceito. Assim, podem os falantes conhecer vocábulos cujo conceito ou referente não dominam, mas parece ser difícil que os utilizem na linguagem diária.

A segunda tarefa proposta é constituída por um novo grupo de imagens (identificado com a letra B), representando expressões que conceptualizam domínios mais abstratos e complexos, como os dos sentimentos e emoções. Para além da imagem, uma pequena frase ou expressão descritiva procurava centrar a atenção dos falantes. Assim, na imagem 1B, pretendia-se que os falantes fossem capazes de identificar que "Ficar desconfiado" é o mesmo que "Ficar com uma pulga atrás da orelha". Obtiveram-se as seguintes respostas: "Ficar com uma pulga atrás da orelha" (3 falantes), "Ficar alertado", "Ficar com pulgas atrás da orelha", "Ficar com as orelhas em pé".

Na imagem 2B, "Ficar comprometido, sentir-se culpado" é equivalente, na resposta esperada, a "Enfiar a carapuça até às orelhas". Neste exercício, 3 falantes não responderam, os restantes três deram como respostas: "Enfiar as orelhas na cabeça" (1), "Enfiar as orelhas abaixo" (2). Os falantes revelaram muitas dificuldades na identificação desta expressão que, claramente não conhecem e não utilizam.

Os resultados obtidos no exercício 3B são bastante positivos, com todos os falantes a identificarem que "Ficar triste, envergonhado ou humilhado" é o mesmo que "Ficar com as orelhas caídas" (2 falantes), "Baixar as orelhas" ou "Ficar de orelhas murchas" (3 falantes). "Ficar com as orelhas a arder" como equivalente a "Sentir que se está a ser criticado", representado na imagem 4B, obtém também, à exceção de um falante, respostas muito próximas da resposta esperada: "Sair fumo pelas orelhas", "Ficar furioso", "Ficar com as orelhas a ferver", "Ficar com a orelha fumada", "Esfumar pela orelhas", "Ficar com as orelhas a arder". Resultados semelhantes são obtidos na última imagem (5A). Assim, "Estar com um sorriso

enorme", é identificado como equivalente a "Sorrir até às orelhas" (2 falantes), "Sorriso de orelha a orelha" (3 falantes) e "Sorridente". Regista-se um falante que não utiliza a linguagem figurada, mas antes a adjetivação qualificativa "furioso" e "sorridente".

Na tarefa 2 (tarefa de produção escrita), o exercício 2.1. (completamento de texto lacunar em que teriam de utilizar a mesma expressão ora com sentido figurado ora com sentido literal) foi resolvida por todos os falantes de acordo com o cenário de resposta esperado. O mesmo não acontece, contudo, no exercício 2.2. em que apenas um falante, recorre, e ainda assim uma única vez, ao item lexical 'orelha' cuja utilização aqui se procurava testar. Assim, para designar "Estar arrependido ou arrepender-se tardiamente quando já não há reparo", , na resposta esperada "Torcer a orelha e não deitar sangue", os falantes referem: "Torcer o pulso", "Torcer por algo que não fez e que não tem solução", "Torcer contra o vento", "Torcer a própria orelha", dois falantes não respondem. Em "Levar alguém à força, contra a sua vontade" como equivalente de "Levar alguém por uma orelha", o grupo-amostra refere: "Levar alguém por imposição, obrigação", "Levar alguém por mau caminho" (2 falantes), "Levar alguém pelo nariz" (expressão muito interessante, também ancorada na estrutura do corpo humano, substituindo a orelha pelo nariz). Questionámos outros falantes, para procurar saber se foi apenas uma resposta aleatória ou se a expressão se utiliza, de facto, no dia-a-dia, e constatámos ser uma expressão usual, pelo menos no contexto de São Vicente, com o sentido de "levar alguém à força".

Na última expressão deste exercício "Estar completamente farto de alguma coisa/de alguém", nenhum falante refere a resposta

esperada "Estar farto até às orelhas". Três falantes não respondem e os restantes três respondem usando paráfrases mais ou menos equivalentes: "Estar farto ou sem tolerância para algo ou alguém", "Estar farto, irritado", "Estar farto da mesmice".

Análise dos resultados obtidos na realização da tarefa para avaliação da competência metafórica no grupo de controlo PLM

O grupo de controlo não apresenta dificuldades na resolução das tarefas, respondendo de acordo com o esperado, com exceção da alínea b) do exercício 2.2. "Levar alguém à força, contra sua vontade" em que nenhum dos elementos indica a resposta esperada "Levar alguém por uma orelha". Dada a idade dos elementos do grupo de controlo (22 e 23 anos, respetivamente), importaria confirmar, com uma amostra mais alargada a possibilidade de se tratar de uma expressão que caiu em desuso ou que é pouco usual entre os jovens.

Considerações finais

Ainda que o número limitado do grupo-amostra não permita retirar conclusões muito amplas e sólidas, os resultados obtidos parecem evidenciar que o recurso à linguagem figurada, no dia a dia, é bastante limitado. Considerando que o uso da língua portuguesa se faz quase exclusivamente em contexto escolar e académico, importaria avaliar da presença de atividades e estratégicas promotoras do desenvolvimento da competência metafórica nos programas e nos manuais escolares, tarefa que não cabe nas limitações do presente exercício exploratório.

O conjunto das respostas obtidas abre, contudo, um leque de questões que vão para além da análise da competência metafórica, mas que seriam muito pertinentes de aprofundar, no quadro da aquisição e desenvolvimento de uma língua não materna e no contexto de aprendizagem da língua portuguesa como língua pluricêntrica: i) Podemos compreender palavras cujo referente não conhecemos, mas seremos capazes de as utilizar com proficiência, uma vez que, na linguagem do dia a dia, não necessitamos delas? ii) Será possível desenvolver a competência metafórica a partir de uma prática reduzida da interação oral e sem desenvolver eficazmente a competência de oralidade? iii) Se a competência metafórica determina a fluência e a adequação linguística dos falantes das línguas não maternas, o que deveremos mudar no processo de ensino aprendizagem da língua segunda para potenciar o desenvolvimento desta competência?

O presente exercício exploratório, pela sua natureza restrita, não permite responder a estas questões, antes as deixa como reflexão e base de trabalho para um estudo mais alargado e mais amplo, evetualmente incluindo outras geografias, outros contextos e outros níveis de aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Segunda.

Referências

Batoréo, H. J. (2004). CD-ROM- Competência metafórica em Português Língua Não-Materna: Reestruturação e adequação conceptuais do falante não-nativo. Universidade Aberta.

Batoréo, H. J. (2015). Linguística Cultural e o Estudo do Léxico da Língua Portuguesa (PE e PB): A linguagem-e-uso, os sentidos múltiplos e as operações de perspetivação conceptual, In Simões, D., Osório, P.,

Molica, C. (orgs.) (2015). *Contribuição à Linguística no Brasil: um projeto de vida. Miscelânia em homenagem a Cláudia Roncarati*, Dialogarts, Faperj. 98-143.

Batoréo, H. J. (2020). Competência metafórica em Português Língua Não-Materna: Reestruturação e adequação conceptuais do falante não-nativo. Conferência apresentada *on-line* a convite, no âmbito do *Primeiro ciclo de conferências/1st Cycle of Lectures on Cognitive Linguistics: Research and Trends*, do *Grupo de Pesquisa sobre Linguagem e Pensamento/ Cognição e Linguística – GELP-COLIN*, Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Maranhão http://www.gelp-colin.ufc.br/ (em colaboração com *VII International Conference on Metaphor in Language and Thought - VII CIMLP*). Apresentada a 6 de Agosto de 2020.

Ferrari, L. (org.) (2016). *Revista Linguística,* vol.12, Nº1, Jan, Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFRJ.

Silva, A. S. (2003). O poder cognitivo da metáfora e da metonímia, In *Revista Portuguesa de Humanidades*, Vol. 7 – Fasc. 1 – 2, Dez. 2003, 13-75. In: BATORÉO, Hanna Jakubowicz (2004) CD-ROM- *Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva*. Universidade Aberta.

Silva, A. S. (2006). *O Mundo dos Sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição.*Almedina.

Tavares, A. E. A. M. (2016). (Re)contando histórias na era digital: as potencialidades pedagógico-didáticas das metáforas multimédia no ensino aprendizagem do Português em ambiente virtual. In *Palavras – Revista da Associação de Professores de Português*, 48/49, Outono 2015-Primavera 2016, APP.

ANEXO – Tarefas para avaliação da competência metafórica

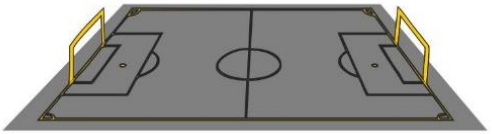
Código de identificação do falante	

TAREFA 1 – Tarefa de nomeação escrita / legendagem

A – Atente nos seguintes exemplos:

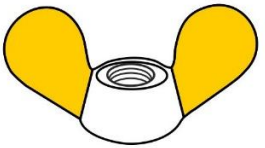
Ex: Este não é apenas um campo desportivo. É um campo específico de uma determinada modalidade desportiva.

É um **campo de futebol.**



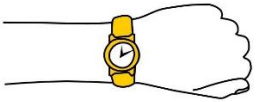
Ex: Esta é uma porca com saliências redondas (parecidas com orelhas) onde se pode segurar para apertar à mão.

É uma **porca de orelhas.**



Observe as imagens (1A a 6A) e **identifique os objetos aí representados** considerando a especificidade e as características de cada um deles.

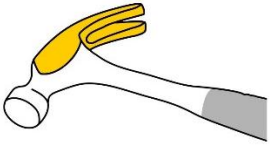
Imagem **1 A**



Trata-se de um relógio de

_____

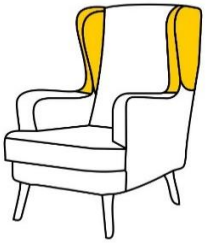
Imagem 2 **A**



Trata-se de um martelo de

_____

Imagem **3 A**



Trata-se de um sofá de

_____

Imagem **4 A**

Trata-se de uma panela de

_____

Imagem **5 A**

Trata-se das _____ do livro

Imagem **6 A**

Trata-se de um candeeiro de _____

B – Observe as imagens atentando que cada uma delas representa, a partir de um elemento comum a todas, a expressão de uma emoção, um estado de espírito, um sentimento, uma forma de interação.
Atente no exemplo apresentado e **escreva a expressão que cada uma das imagens (1B a 5B) representa.** Tenha em conta a parte do corpo destacada a amarelo.

Ex: falar muito = **Falar pelos cotovelos**.

Imagem **1 B**

Ficar desconfiado =

_____

_____

Imagem **2 B**

Ficar comprometido, sentir-se culpado = Enfiar

_____

Imagem **3 B**

Ficar triste, envergonhado ou humilhado =

_____

Imagem **4 B**

Sentir que se está a ser criticado =

_____

Imagem 5 A

Estar com um sorriso enorme =

_____

TAREFA 2 – Tarefa de produção escrita

2.1. Preencha os espaços em branco, selecionando, de entre as expressões propostas, a que melhor se adequa ao sentido das frases.

levar um puxão de orelhas	levar nas orelhas	de trás da orelha (2x)

a) No momento de executar a tatuagem, ainda estava indecisa. Queria muito fazer aquela tatuagem, mas não queria que fosse visível. Por fim, lá se decidiu, iria optar por colocá-la _____.

b) Quatro meses sem ir a Santo Antão, quatro meses já sem ir a casa, sem ver os pais e os irmãos, sem comer aquela cachupa _____ que só a mãe sabia fazer! Ao entrar no barco, com o entusiasmo da partida, esqueceu-se de colocar a máscara e _____ do controlador de segurança:

- Atenção, o uso de máscara é obrigatório durante toda a viagem!

c) Agora, ao realizar o seu estágio pedagógico, pensava nos métodos utilizados pelos professores quando era criança e de como, algumas vezes tinha _____ por se esquecer dos acentos. Felizmente, agora, isso já não acontecia na escola!

2.2. Atente no exemplo apresentado e complete com a expressão que utilizamos no dia-a-dia para expressar as seguintes emoções / estados de espírito / comportamento a partir de um elemento do corpo humano.

Ex: Fingir que não ouve porque não lhe interessa o assunto/a conversa.
Fazer orelhas moucas. Fazer orelhas de mercador.

A) Estar arrependido; arrepender-se tardiamente, quando já não há reparo.
Torcer _____

B) Levar alguém à força, contra a sua vontade.
Levar alguém por _____

C) Estar completamente farto de alguma coisa / de alguém…
Estar farto _____

A produção de conteúdo digital no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna pela abordagem educomunicativa*

The Production of Digital Content in the Teaching-Learning Process of portuguese as a foreign language through the educommunicative Approach

Renata Almeida[28]
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
renatamma@gmail.com

Ângela Carvalho[29]
Centro de Linguística da Universidade do Porto / Faculdade de Letras, Universidade do Porto (Portugal)
accarvalho@letras.up.pt

Cátia Silva[30]
Instituto UFC-Virtual, Universidade Federal do Ceará (Brasil)
catia@virtual.ufc.br

---

[28] Mestre em Português Língua Estrangeira (MPLE) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

[29] CLUP / Universidade do Porto-Faculdade de Letras. Portugal. Investigação realizada com o apoio do Centro de Linguística da Universidade do Porto, no âmbito do programa de financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) de Portugal (Ref. UIDB/00022/2020).

[30] PhD – Professora Associada da Universidade Federal do Ceará/ Instituto UFC Virtual (Brasil).

Recebido: 10-02-2025
Aceite: 18-03-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: O artigo descreve uma experiência de ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna centrada no viés da educomunicação. O objetivo principal foi investigar a capacidade de integração das mídias sociais com vista a uma aprendizagem mais inclusiva e colaborativa mesmo em proficiência mais inicial. Assim, teve como foco a autonomia dos aprendentes e o desenvolvimento de habilidades comunicativas em um ambiente educacional interativo. Dessa forma, as atividades foram aplicadas em turma de nível A2, em imersão linguística em Portugal. Adotou-se a metodologia baseada na implementação de atividades com estímulo à produção de conteúdos digitais por parte dos aprendentes, considerando as suas limitações linguísticas e tecnológicas. Assim, foi observado o desenvolvimento da criação dos conteúdos midiáticos, tanto em perspectiva individual quanto em grupo, contribuindo com a evolução das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas dos aprendentes. Em síntese, o estudo averiguou que a utilização crítica das mídias no ensino de Português Língua Não Materna contribuiu para uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e libertadora. A destacar a importância da cogestão do conhecimento pelos aprendentes, utilizando a comunicação como eixo central do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Educomunicação; Conteúdo digital; Português língua não materna, nível A2.

ABSTRACT: The paper explores a teaching-learning experience of portuguese foreign language through the lens of educommunication. The primary objective was to investigate the potential for integrating social

media to promote a more inclusive and collaborative learning process, even at an early proficiency level. Thus, the study focused on learners' autonomy and the development of communicative skills within an interactive educational environment. Consequently, the activities were implemented in an A2-level class within a linguistic immersion context in Portugal. The adopted methodology was based on implementing activities that encouraged learners to produce digital content while considering their linguistic and technological limitations. As a result, the study observed the development of media content creation from both individual and group perspectives, contributing to the enhancement of learners' linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competencies. In summary, the study found that the critical use of media in portuguese as a foreign language teaching fostered a more active, collaborative, and emancipatory learning experience. It underscores the importance of learners' co-management of knowledge, using communication as the central axis of the educational process.

KEYWORDS: Autonomy; Educommunication; Digital content; Portuguese as a foreign language; A2-level.

Introdução

A integração de tecnologias digitais no ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) surge como uma oportunidade de empoderamento e emancipação das mídias a favor da aprendizagem do indivíduo enquanto ser social participante de "ecossistemas comunicacionais" (Soares, 2000). Isso significa que, ao estarem inseridos em diversos ambientes comunicativos, os aprendentes podem relacionar os discursos, ferramentas e informações com a sua própria aprendizagem.

Quando se fala em "ecossistema comunicacional", Soares (2000) refere-se à complexa rede de interações comunicativas que ocorre entre diferentes ecossistemas, como famílias, instituições educativas e meios de comunicação. Esses sistemas são dinâmicos, interconectados e geridos de maneira que possibilitem a troca de informações e o desenvolvimento social e educacional de maneira integrada e colaborativa. Isso acontece porque, como afirma Freire (2013a), o homem é um ser de relações e não só de contatos, o que o diferencia dos animais.

Assim, com apoio na perspectiva latino-americana da educomunicação, este trabalho inspirou-se na experiência do "jornal escolar", de Freinet, desenvolvido na década de 1920, citado por Kaplún (2014), com base na comunicação educativa. No entanto, atualizando as perspectivas de comunicação no ambiente escolar, também se baseou nos conceitos da "pedagogia digital", de Aparici (2009). Segundo o autor, "profundas mudanças no ensino podem ser feitas apenas desenvolvendo uma pedagogia adequada para a era digital, de maneira social e inclusiva" (Aparici, 2009, p. 81). Os dois temas integram-se na constituição de um trabalho original e atual, em uma ótica de autonomia da educação contribuindo respeitosamente com a formação de falantes interculturais.

Em um momento em que a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano dos indivíduos, integrar o seu uso nos espaços educacionais é tarefa imprescindível. No entanto, o uso das mídias em ambientes de ensino ainda enfrenta obstáculos e resistência. Aparici (2003) explica que em 10 anos de pesquisa sobre o estudo da comunicação nos âmbitos educativos teve uma propagação

"inversamente proporcional à expansão das novas tecnologias e ao desenvolvimento do paradigma economicista baseado na globalização, que se transfere para o mundo da educação" (p. 25).

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo de caso é investigar como a produção de conteúdo digital, fundamentada na perspectiva educomunicativa, pode contribuir para um ensino de língua mais inclusivo, dialógico e significativo, promovendo uma aprendizagem progressiva que valoriza o aprendiz como coautor do processo educativo. Refere-se à "aprendizagem significativa" (Darroz, 2018) quando o conteúdo novo é integrado de maneira substancial e lógica ao conhecimento prévio, tornando-o compreensível e útil. Assim, complementa-se ao objetivo geral: integrar tecnologias digitais no ambiente de ensino-aprendizagem, avaliando o seu impacto no engajamento do discente; promover a cogestão da aprendizagem por meio da criação e adaptação colaborativa de conteúdos digitais; e ampliar a participação ativa dos aprendentes na produção de conteúdos digitais, transcendendo a posição passiva de receptores de mídias.

A criação de conteúdos digitais como atividade durante a prática letiva foi incorporada devido à democratização da informação e do acesso ampliado que o uso das redes sociais vem ganhando na atualidade. Como os informativos impressos da época do "jornal escolar", de Freinet, estão cada vez mais ultrapassados pela comunicação midiática, esse novo "gênero textual" (Marcuschi, 2010) encontra-se disseminado entre a população com acesso às mídias. Segundo a agência "We Are Social", cerca de 5,04 bilhões de pessoas no mundo possuem perfis em alguma rede social, de acordo com

dados de 2024. Dessas, destaca-se o uso diário das redes *Whatsapp* e *Facebook*, que ocupam o topo da lista, sendo acessados por 83,2% e 64,1% dos usuários, respectivamente. Esses números evidenciam a ampla disseminação e o contato, de alguma forma, da maior parte da população com acesso à internet com os formatos próprios desse tipo de gênero digital.

Entende-se por conteúdo digital qualquer tipo de informação em formato tecnológico, que pode ser criado, acessado, distribuído, modificado e armazenado a utilizar tecnologias digitais. Alguns exemplos mais comuns e acessíveis incluem textos e imagens em páginas e sites na *web*, assim como *banners*, artes gráficas, edições audiovisuais em mídias sociais, como também plataformas de áudios, *e-books*, imagens e vídeos, entre outros (Lucas et al., 2022).

A "criação de conteúdo digital" é uma das áreas contempladas nos descritores de competências digitais do *Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos* (DigComp), versão 2.2 (Lucas et al., 2022). O desenvolvimento e a capacitação de conhecimentos na área, medidos em quatro níveis de proficiência - básico, intermédio, avançado e altamente especializado -, contribuem para o Plano de Ação da Educação Digital de políticas que estimulam a aquisição de competências digitais nos contextos europeus e internacionais. Dessa maneira, os processos realizados ao longo da prática letiva promoveram propostas com o uso da tecnologia para a produção de conteúdo digital, de acordo com o referencial. Com base na sua visão, "a competência digital é uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida" (Lucas et al., 2022, p. 3).

Por que optar pela Educomunicação?

Os objetivos de se apropriar de conceitos e teorias com base na educomunicação, para fundamentar escolhas e caminhos que levaram à experiência da prática letiva, tiveram base na educação autônoma, por meio de autores como Freinet, Kaplún e Freire, que inspiram o campo educomunicativo. Esse campo de pesquisa, reflexão e intervenção social propõe diferentes objetivos, conteúdos e metodologias, tanto do ambiente educacional quanto na comunicação social (Soares, 2006).

Educomunicação é um termo que designa, de acordo com Soares (2011)

> Um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (p.15)

Trata-se de um paradigma que orienta práticas socioeducativo-comunicacionais fundamentadas na gestão compartilhada da comunicação. Seu objetivo é fortalecer ecossistemas democráticos e o protagonismo dos sujeitos sociais, assegurando, assim, o exercício prático do direito universal à expressão, de acordo com a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom, 2025).

Soares (2000) explica que "o conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a

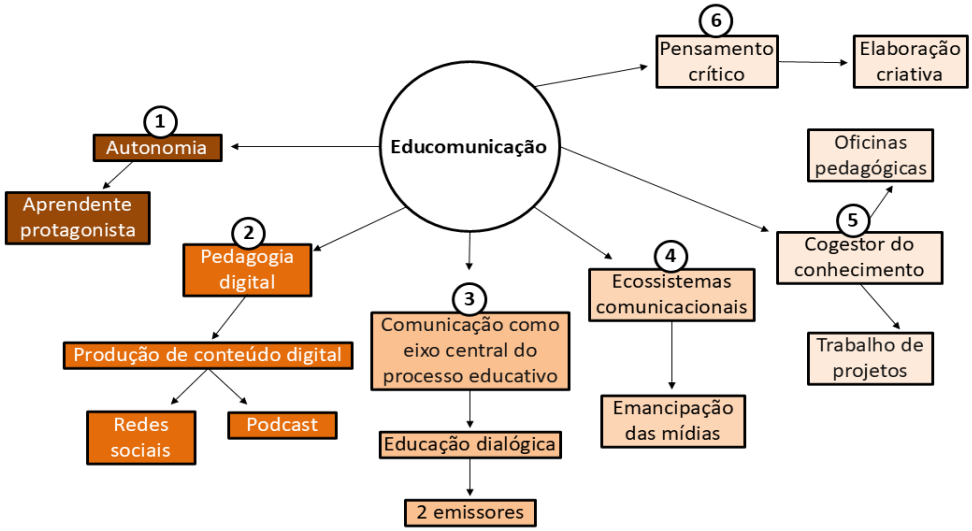
disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional" (p. 22). Mesmo que cada ecossistema tenha suas próprias dinâmicas, todos estão interconectados, permitindo que as práticas comunicacionais em um ambiente influenciem outros. Com isso, essas interações são capazes de se inter-relacionar, mas também de se influenciar.

Perspectiva educomunicativa em ambiente de aprendizagem de PLNM

O trabalho de regência decorreu durante estágio obrigatório para a conclusão do Mestrado em Português Língua Estrangeira (MPLE), da Universidade do Porto (UP), em uma turma de nível A2, presencial, em um curso semestral de PLNM de uma universidade pública portuguesa, no ano de 2024[1]. Assim, em perspectiva educomunicativa, a prática letiva foi dividida em cinco aulas de 90 minutos cada, o que possibilitou desenvolver um ambiente de ensino-aprendizagem tendo como base: a (1) autonomia, a (2) pedagogia digital, a (3) comunicação como eixo central do processo educativo, a consideração dos (4) ecossistemas comunicacionais, a (5) cogestão do conhecimento e o (6) pensamento crítico, como ilustra o infográfico abaixo. Cada um dos pontos será mencionado e explicitado ao longo do texto.

[1] A pesquisa completa está disponível em: https://hdl.handle.net/10216/163999, acessada em: 02/04/2025.

Figura 1 - regência na perspectiva da educomunicação.



Fonte: Infográfico produzido para uma melhor visualização da metodologia do trabalho.

De acordo com princípio da pedagogia da **(1) autonomia** (Freire, 2011), que ressalta a descentralização do professor como detentor do conhecimento, priorizou-se o modelo horizontalizado de construção da informação ao longo das regências. A visão educomunicativa permite que os aprendentes se tornem protagonistas do seu aprendizado, utilizando as ferramentas de comunicação de forma crítica e ativa (Soares, 2011).

Ao todo, a turma contava com 15 aprendentes, sendo estes de 12 nacionalidades, a saber: Alemanha, Bélgica, Coreia do Sul, Colômbia, Espanha, EUA, França, Indonésia, México, Nova Zelândia, Rússia e Ucrânia, na faixa etária dos 23 aos 73 anos. As aulas foram

divididas em dois momentos distintos com base na **(2) pedagogia digital**: a produção de conteúdo digital tanto em formato de redes sociais quanto em *podcast*. Apesar das atividades se basearem em mídias para a internet, nada foi divulgado online para preservação da identidade dos aprendentes.

Para a realização da primeira atividade, optou-se por dividir a turma em grupos, possibilitando participações efetivas no processo de desenvolvimento. Recomendou-se trabalhar a expressão escrita e/ou oral e fazer o uso de ferramentas tecnológicas, de preferência familiares aos aprendentes ou pelo menos a um dos membros dos grupos. Não foi definido um formato específico, no entanto, deveria ter características de uma postagem de redes sociais (Santos, 2017), embora essa divulgação fosse apenas hipotética.

Para esse primeiro processo, a turma dividiu-se em quatro grupos em volta de quatro aprendentes detentores de conhecimentos em ferramentas tecnológicas, que se identificaram voluntariamente durante a pré-atividade de apresentação de modelos e definições de conceitos sobre conteúdo digital. Os demais discentes ficaram livres para se juntar a um desses aprendentes. Dessa forma, para a produção do material, os discentes foram orientados a definirem previamente conceitos como: o público-alvo, o objetivo e o local (a plataforma digital) que seria veiculado, pois assim teriam que pensar também na linguagem, formatação e ferramentas midiáticas adequadas para o ambiente proposto. De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), do Conselho da Europa, de 2001, o desenvolvimento de um discurso adaptado é uma necessidade do uso da língua com fim de desempenhar comunicação em diferentes

condições e diferentes limitações "resultantes das situações que ocorrem nos vários domínios da vida social" (Conselho da Europa, 2001, p.17).

O formato *podcast*, planejado para a segunda atividade de produção de conteúdo digital, foi pensado pela docente com o objetivo de garantir o uso de uma ferramenta tecnológica acessível a todos os alunos: a gravação de voz. Todavia, a escolha desse gênero (Marcuschi, 2010) também teve a intenção de apresentar uma diversificação dos formatos de conteúdos digitais. Para desenvolvê-la, os indivíduos precisavam de ter, previamente, algum conhecimento de uso da língua-alvo como competências lexicais, gramaticais, semânticas, entre outras, contempladas no nível A2 de acordo com referenciais didáticos de ensino de PLNM como o Referencial Camões.

Além das duas atividades mencionadas, houve uma atividade intermediária entre as produções tecnológicas, voltada ao desenvolvimento da expressão escrita, com o objetivo de aprimorar a expressão oral. Isso porque na primeira atividade grande parte dos aprendentes optou pela elaboração de materiais em vídeo, na sua prioridade, gerando um material vasto e autêntico. Para isso, os textos foram transcritos pela docente e analisados individualmente e em grupos pelos aprendentes. Pretendeu-se trabalhar a competência linguística quanto às noções da gramática e do vocabulário, por meio da correção e autocorreção dos textos produzidos no contexto da atividade de elaboração de mídia social.

Todas essas atividades foram possíveis porque a **(3) comunicação estava no eixo central do processo educativo**. A educação dialógica fundamenta-se na ideia de que a aprendizagem

deve ocorrer em um processo de diálogo entre sujeitos, em vez de numa mera transmissão de conhecimento de um sujeito ativo (educador) para um sujeito passivo (educando) (Freire, 2013a). Assim, a comunicação como centro também contribuiu para que os alunos trouxessem as suas temáticas, demandas e necessidades reais. Nesta perspectiva, o modelo tradicional de educação (emissor-receptor) é superado pela educomunicação, que considera o aprendente, de fato, um comunicador ativo (Soares, 2011) e não uma "caixa vazia" para absorver conteúdo (Freire, 2013b). Por isso, dar espaço para que o aprendente colabore ativamente na sua própria aprendizagem e na do coletivo é essencial, pois garante que ele atue plenamente como comunicador no processo educativo.

Antes de ser aluno, o indivíduo está inserido em outros **(4) ecossistemas comunicativos**. No entanto, relacionar ecossistemas comunicacionais, que é uma visão essencialmente educomunicativa, à pedagogia digital, é levar em consideração as competências individuais do uso de ferramentas digitais na educação para fins específicos. Isso quer dizer que, muito além de participar de uma formação digital para a educação, é preciso incutir a consciência da emancipação da tecnologia e das mídias sociais para uso da própria aprendizagem (Vidotti de Rezende, 2016).

O progresso dessa emancipação pode ser acompanhado ao longo das aulas. Nas primeiras atividades alguns aprendentes estavam presos ao domínio ou falta de domínio das ferramentas midiáticas. Durante as aulas presenciais e por meio das respostas ao questionário de avaliação, alguns discentes relataram dificuldades relacionadas à falta de competência digital. Mesmo assim, todos

participaram da primeira atividade de acordo com os seus conhecimentos (e limitações) tecnológicas. No entanto, na última atividade de *podcast* houve alunos, em sala, já orientando outros ao uso de ferramentas do cotidiano, que não estavam diretamente relacionadas à educação, para soluções de problemas. Dessa maneira, constatou-se uma certa emancipação das ferramentas a seu favor, a favor do coletivo e da educação.

Essa libertação e independência das mídias tornam-se mais relevantes do que capacitar aprendentes em variadas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e posteriormente definirem-se como conhecimentos obsoletos. Até porque, esse não é o caminho da pedagogia digital. A "pedagogia digital crítica" ou "tecnopedagogia crítica", de acordo com Román Mendoza (2023), revela-se como um lugar em defesa do uso tecnológico na educação, mas, por outro lado, também tem função de alertar que a sua utilização por si só não vai mudar o modo de fazer educação ou combater as injustiças sociais. Aparici (2009) diz que

> Esta geração aprendeu por conta própria a existência de outros modelos narrativos e de outros modelos de comunicação, nos quais pode participar em vez de se limitar apenas a observar. Agora, essa geração sabe, de maneira intuitiva, que, ao utilizar essas tecnologias, não só pode admirar um personagem, mas também, ao mesmo tempo, pode ser um apresentador, um jornalista, um assistente social, um fotógrafo. (p. 86).

E "esta geração", apresentada por Aparici (2009), não é necessariamente a de pessoas que nasceram na era digital, mas aquela

que utiliza as mídias e ferramentas digitais no dia a dia. Assim, coube à docente, neste trabalho, o papel genuíno de mediar e incentivar os aprendentes ao uso dessas ferramentas na sua aprendizagem de acordo com o seu desempenho ou limitações. Com tanta variedade de ferramentas, funcionalidades e multiplicidade de linguagens, é impossível que alguém domine todas, os indivíduos estão sendo influenciados pela rapidez e rotatividade das informações (Rojo, 2012). As redes sociais são exemplos desses meios como algo presente cada vez mais no cotidiano dos indivíduos mundialmente. Cabe ao sistema de ensino-aprendizagem tirar proveito disso e utilizar o potencial interativo propiciado por elas (Vidotti de Rezende, 2016).

Durante o processo das atividades práticas, os aprendentes estiveram o tempo todo na **(5) cogestão dos seus conhecimentos**. Especificamente a atividade de redes sociais foi definida no formato de "oficina pedagógica". Essa metodologia de ensino que busca trabalhar a aprendizagem de forma prática, participativa e interacionista tem inspiração nas perspectivas da pedagogia autônoma de Paulo Freire (2011). Desse modo, foi promovido um espaço onde docente e alunos reuniram-se na sala de aula para realizar a atividade sem hierarquia, a estimular o desenvolvimento de habilidades e competências de cada um, além de proporcionar a troca de experiências e o trabalho em equipe. Assim, nesse formato constitui-se todo o tempo de uma aula. As posições das mesas estavam à disposição dos grupos e alunos, flexíveis aos seus movimentos em sala, assim como os aprendentes também estavam livres para saírem dela e ocuparem outros lugares da instituição.

Para esta atividade específica, voltada à produção de conteúdo para redes sociais, não houve atribuição de notas ou pontuações. Em vez de adotar uma avaliação quantitativa tradicional, optou-se por uma abordagem qualitativa centrada na observação do processo de desenvolvimento de um material em língua portuguesa, conforme os princípios da metodologia de "oficina pedagógica" adotada no contexto da prática. A análise considerou aspectos fundamentais, como a dinâmica e o desenrolar das reuniões iniciais em grupo, bem como a troca de informações entre os participantes; a forma como as habilidades individuais foram aproveitadas e como as limitações de cada integrante foram acolhidas pelo coletivo; o material produzido individualmente por cada aprendente para compor o produto final; o desempenho individual no conteúdo desenvolvido; e, por fim, a integração dessas habilidades, evidenciada na qualidade dos materiais apresentados. Esse acompanhamento contínuo do processo permitiu identificar, por exemplo, como as diversidades e limitações dos discentes foram respeitadas e valorizadas pelos grupos, favorecendo a inclusão e garantindo a participação efetiva de 100% da turma. Nessa atividade, os aprendentes tiveram liberdade para criar conteúdos relacionados à temática da cultura portuguesa, apresentando materiais que abordavam situações com as quais tiveram contato durante a imersão no país da língua-alvo, como refeições, turismo, arte e hábitos culturais.

Na atividade de *podcast*, foi utilizada a metodologia de projetos, de acordo com Moran (2015), segundo a qual os alunos precisavam de seguir passo a passo o processo da tarefa para que fosse possível uma progressão, não só do trabalho, mas da aprendizagem. Coube à

professora definir previamente os passos do projeto, criar códigos de correção das produções textuais e disponibilizar-se como orientadora dos aprendentes durante o processo progressivo. Primeiramente os aprendentes definiram o tema que iam abordar individualmente em sua apresentação, a partir de uma temática geral decidida em conjunto. Posteriormente, como trabalho para casa, escreveram, de acordo com características especificadas, textos que foram enviados à docente para a correção. A professora devolveu-os com códigos de correção para que pudessem aprimorá-los de acordo com seus conhecimentos individuais, mas também com a troca de conhecimento entre o(s) grupo(s), definidos na atividade anterior, a estimular a reflexão das suas ações e a encontrar, por si, melhorias ao texto. Em seguida, individualmente, fizeram gravações da leitura do seu texto para a edição de um grande episódio de *podcast*. Tanto a docente estagiária como a titular da turma participaram da elaboração de textos individuais e realizaram gravações de áudio para também comporem o episódio junto com os aprendentes. Ambas apresentaram aspectos culturais dos seus respectivos países, Brasil e Portugal, assim como os alunos, com menções à culinária típica e aos festejos tradicionais, por exemplo. Dessa forma, a atividade promoveu a participação dos alunos como coorientadores dos colegas e responsáveis pela sua própria progressão. Para essa atividade foi atribuído um (1) ponto à nota final dos aprendentes (máximo 20 valores). No entanto, foi avaliado justamente o processo de progressão, em vez do conteúdo entregue no final.

Por fim, com base na perspectiva educomunicativa, foi possível promover o **(6) pensamento crítico** dos aprendentes por meio de

produções criativas e originais. Isso porque, a partir de uma postura democrática adotada pela docente em sua prática pedagógica, foi estimulado no aprendente o desenvolvimento da atitude crítica sobre si e sobre os materiais produzidos, assim como a curiosidade e a capacidade de questionar e de não se submeter passivamente ao conteúdo programático ou à postura do educador como detentor do conhecimento (Freire, 2011). Assim, o pensamento crítico envolve uma postura ativa diante do conhecimento, buscando compreender as causas, consequências e contextos das situações perceptíveis em suas produções.

Resultados

A implementação da abordagem educomunicativa na produção de conteúdo digital para o ensino de PLNM apresentou resultados significativos em múltiplas dimensões, como: (a) progressão do desenvolvimento, (b) trabalho em grupo e de acolhimento, (c) promoção da autonomia, (d) produção de materiais autênticos, (e) desenvolvimento de competências comunicativas, (f) engajamento dos participantes e *feedback* positivo e (g) conexão entre ecossistemas comunicacionais e pedagogia digital.

A metodologia adotada priorizou uma (a) avaliação processual em detrimento da atribuição tradicional de notas. Em ambas as atividades, o foco analítico recaiu sobre todo o processo de desenvolvimento, contemplando aspectos como a dinâmica grupal, a troca de informações, o aproveitamento das habilidades individuais, o acolhimento das limitações e o desempenho no conteúdo produzido. Este acompanhamento processual revelou-se fundamental para

garantir a participação integral na primeira atividade, resultando em produtos finais consistentes, criativos e de alta qualidade, que superaram as expectativas iniciais da professora estagiária, que buscava os níveis básicos 1 e 2 de proficiência em competência digital, mas atingiu os níveis intermédios 3 e 4 de acordo com orientações do material DigComp 2.2 (Lucas et al., 2022).

O (b) desenho metodológico das atividades em grupo revelou-se especialmente eficaz para promover a inclusão e valorizar a diversidade. O trabalho colaborativo estimulou o desenvolvimento de habilidades individuais, a troca de experiências e o fortalecimento do espírito de equipe. Observou-se um genuíno acolhimento das limitações de cada integrante pelos demais membros do grupo, resultando em uma participação efetiva de todos os aprendentes. A formação dos grupos considerou cuidadosamente particularidades socioculturais e afetivas, embora a professora estivesse atenta para evitar o contato direto entre alguns participantes com necessidades específicas como: alunos que se desentenderam em tarefas anteriores em aulas ministradas pela professora titular; alunas ucranianas e russas, que no momento, os países vivem em guerra; assim como o casal de americanos que apresentavam baixo desenvolvimento quando postos em um mesmo grupo.

A transição das atividades: de redes sociais para a criação de *podcasts*, demonstrou-se eficaz na (c) promoção da autonomia dos aprendentes. Observou-se uma transformação gradual nos participantes, que inicialmente apresentavam postura predominantemente receptiva e, ao longo do processo, desenvolveram crescente protagonismo na construção de seu próprio

conhecimento. Esse desenvolvimento validou a proposta de produção de conteúdo digital como modelo de ensino-aprendizagem interacionista, mesmo para níveis iniciais como A2.

Um resultado particularmente relevante foi a (d) produção de materiais didáticos autênticos a partir das atividades desenvolvidas. Os vídeos e textos produzidos pelos próprios alunos foram posteriormente utilizados na unidade letiva subsequente para trabalhar aspectos linguísticos e promover a autocorreção, estabelecendo assim um ciclo virtuoso de aprendizagem onde os aprendentes se tornaram coautores do material didático.

Em termos linguísticos, constatou-se avanço significativo nas (e) competências comunicativas dos participantes (linguística, sociolinguística e pragmática). A análise comparativa dos textos produzidos ao longo das atividades revelou progressão consistente na fluência, precisão gramatical e adequação sociolinguística. Esta evolução foi particularmente notável na transição do texto escrito para o narrado na atividade de *podcast*, onde os aprendentes demonstraram aprimoramento substancial mesmo com alguns equívocos pontuais. Além de trabalhar o uso cotidiano da língua, as atividades midiáticas permitiram associá-la ao seu uso estético (Conselho da Europa, 2001) capaz de ser acessado a partir das competências comunicativas em língua portuguesa, em contexto formal, adquiridas pelos alunos até o momento.

A análise dos dados coletados durante o estudo de caso revelou que o (f) engajamento dos aprendentes foi notavelmente elevado, com taxas de participação que atingiram 100% na primeira atividade proposta e 87% na segunda atividade, mesmo diante da diversidade

do grupo composto por 15 aprendentes de 12 nacionalidades diferentes e com ampla variação etária (23 a 73 anos). O *podcast* "Mosaico Cultural" (nome escolhido pelos participantes), resultado final da segunda atividade, integrou contribuições de 14 nacionalidades/culturas diferentes, evidenciando a formação de "falantes interculturais" (Byram, 2021). O *feedback* dos alunos sobre essa atividade (colhidos por participações virtuais e presenciais) foi extremamente positivo, com expressões de entusiasmo, satisfação e orgulho pelo trabalho coletivo realizado. A proposta de proporcionar diversão e troca de conhecimentos foi plenamente alcançada, reforçando a eficácia da abordagem lúdica e colaborativa para o engajamento dos aprendentes.

Outro resultado particularmente significativo foi a observação de que os alunos conseguiram estabelecer (g) conexões efetivas entre suas competências em mídias digitais (como o uso do WhatsApp para gravação de áudio, por exemplo) e o contexto educacional, evidenciando a integração entre os ecossistemas comunicacionais que participam e a pedagogia digital.

Em suma, os resultados obtidos demonstram que a abordagem educomunicativa, concretizada através da produção colaborativa de conteúdos digitais, proporciona um ambiente de aprendizagem inclusivo, dialógico e significativo para o ensino de PLNM. A transformação dos aprendentes de receptores passivos em produtores ativos de conteúdo educativo não apenas potencializou o desenvolvimento das competências linguísticas visadas, mas também promoveu importantes habilidades transversais como autonomia, colaboração, letramento digital e sensibilidade intercultural. O alto

nível de engajamento, a qualidade dos produtos finais e o *feedback* entusiástico dos participantes corroboram a eficácia da proposta pedagógica implementada, validando-a como uma abordagem promissora mesmo para níveis iniciais de proficiência linguística.

Considerações finais

Os resultados analisados demonstraram que a integração de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de PLNM contribuiu de forma relevante para promover uma aprendizagem colaborativa e autônoma. Os aprendentes agiram de forma crítica, ativa, criativa e produziram materiais relevantes em nível intermédio de proficiência digital, superando os objetivos planejados. Isso demonstra que os aprendentes são capazes de criar conteúdo digital na língua em estudo mesmo que a proficiência ainda seja baixa, pois depende mais do trabalho em competências digitais, conduzido pelo docente, do que propriamente a fluidez no idioma.

Outra questão observada durante a prática letiva foi sobre o exercício de autonomia na educação. Apesar de ter sido indiferente para alguns a reflexão sobre o conceito de autonomia (observados em questionário avaliativo), isso não impediu que estivessem inseridos num processo autônomo de aprendizagem, em uma abordagem educomunicativa. O mais importante a ser considerado foi a análise da evolução das competências linguísticas, motivada pelo autogerencimento de conhecimentos que puderam ser observados nos materiais escritos, nas produções orais e de leitura ao longo das regências, bem como a capacidade de trabalho em equipe e a superação de desafios.

Em síntese, o trabalho alcançou resultados únicos devido à interação e aos materiais produzidos com a demanda de cada regência ao longo das cinco aulas. Dessas atividades, algumas foram testadas em um momento anterior, com outra turma de nível A2, o que garantiu um aperfeiçoamento das ações que levaram a obtenção dos resultados satisfatórios da turma apresentada neste artigo. Todavia, é pertinente promover estudos futuros que incentivem as competências digitais, estimulem aprendentes comunicadores e integrem os ecossistemas comunicacionais em todos os contextos sociais.

Referências

ABPeducom - Associação Brasileira de Pesquisa e Profissionais em Educomunicação. (2025). Conceito. https://abpeducom.org.br/educom/conceito/

Aparici, R. (2003). La reinvención de la educomunicación. In *Comunicación educativa en la sociedad de la información* (1st ed., pp. 27–33).

Aparici, R. (2009). Pedagogia digital. *Educação & Linguagem, 12* (19), 80-94. https://www.researchgate.net/publication/228690655_Pedagogia_Digital

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters*. Edited book. https://doi.org/10.21832/9781800410251

Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. (2025). Referencial Camões PLE https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr

Darroz, L. M. (2018). Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. *Revista Espaço Pedagógico, 25*(2), 576–580. https://doi.org/10.5335/rep.v25i2.8180

Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso* (J. Baptista, Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1967)

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. [recurso eletrônico]. Paz e Terra.

Freire, P. (2013a). *Extensão ou comunicação?* (R. D. de Oliveira, Trad.) [Recurso eletrônico]. Paz e Terra.

Freire, P. (2013b). *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. Paz e Terra.

Kaplún, M. (2014). Uma pedagogia da comunicação. In Aparici, R. (Orgs.), *Educomunicação: Para além do 2.0* (pp. 59-78). Paulinas.

Lucas, M., Moreira, A., & Costa, N. (2022). DigComp 2.2: *Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes* (1st ed.). UA Editora. https://ria.ua.pt/handle/10773/35024

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.

Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. (10ª ed.). Cortez.

Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens, 2*(1), 15–33.

Rojo, R. (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola.

Román Mendoza, E. (2023). Pedagogía digital crítica y aprendizaje de lenguas: Viejos y nuevos retos tras la pandemia. In *Inovação e tecnologia no ensino de línguas: reflexões e perspetivas de ação em contextos educacionais diversos* (pp. 9–25). Universidade Aberta.

Santos, M. I. S. (2017). *Impacto das redes sociais na conversa entre as marcas e o consumidor* (Doctoral dissertation). https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23571/1/CPBS_interior_trabalho_final.pdf

Soares, D. (2006). *Educomunicação: O que é isto?* Gens – Instituto de Educação e Cultura. https://craspsicologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf

Soares, I. D. O. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação, 19*, 12–24. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24

Soares, I. D. O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. Paulinas.

Vidotti de Rezende, M. (2016). O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 9*(1), 94–107. https://doi.org/10.17851/1983-3652.9.1.94-107

We are Social. (2024). Digital 2024: 5 billion social media users https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/

Repensar o ensino de PLE: Migrações, desigualdade e sustentabilidade em ação

Repensar la enseñanza de PLE: Migraciones, desigualdad y sostenibilidad en acción

Paula Pessanha Isidoro
Universidad de Salamanca (Espanha)
paulapessanhaisidoro@usal.es

Recebido: 31-03-2025
Aceite: 19-05-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: Nos últimos anos, a migração irregular[31] para Espanha tem sido amplamente debatida dentro e fora do país. Em 2015, 16.292 (Statista, 2025) migrantes entraram irregularmente em Espanha, e em 2024, o número subiu para cerca de 37.970 (ibid.). Essa realidade, presente nos meios de comunicação espanhóis, faz parte do quotidiano de muitas comunidades que acolhem migrantes, especialmente menores não acompanhados. A cobertura nos média e a desinformação nas redes sociais, entre outros aspetos, contribuíram para propagar um discurso de ódio contra migrantes.

[31] O termo *migração irregular* é definido em documentos oficiais do Estado espanhol. A definição pode ser encontrada no Regulamento de Estrangeiros, que se trata de um conjunto de normas que regem a entrada, permanência e direitos dos estrangeiros em Espanha. O Regulamento de Estrangeiros foi atualizado recentemente através do Real Decreto 1155/2024, de 19 de novembro, que aprova o Regulamento da Lei Orgânica 4/2000, de 11 de janeiro, sobre os direitos e liberdades dos estrangeiros em Espanha e a sua integração social https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2024-24099

Como docentes de Português Língua Estrangeira (PLE) decidimos fazer uso do nosso terreno - as palavras - para esclarecer de forma explícita, reflexiva e construtiva, termos que suscitam dúvidas e que, comummente, dão origem a preconceitos que desencadeiam intolerância e resistência ao Outro (UNESCO, 2023). Neste trabalho apresentaremos duas sequências didáticas sobre migrações, e desigualdade, aspetos fulcrais da Agenda 2030. Criadas e aplicadas na aula de PLE, com estudantes universitários de nível A2 e B1, estas duas sequências didáticas têm como principais objetivos: aproximar os alunos de situações reais, atuais e presentes no seu quotidiano e promover uma reflexão individual e coletiva sobre os temas mencionados, a partir de uma perspetiva humanizadora, comunicativa e intercultural. Para o efeito, recorremos à exploração de diferentes documentos autênticos, tais como: jogos, *trailers* de filmes, canções, fotografias, quadros, notícias e textos literários, seguindo uma abordagem orientada para a ação.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento sustentável; Desigualdade; Documentos autênticos; Migrações; Português língua estrangeira.

RESUMEN: En los últimos años, la migración irregular a España ha sido objeto de un amplio debate tanto dentro como fuera del país. En 2015, 16.292 (Statista, 2025) migrantes entraron irregularmente en España, y en 2024, la cifra se elevó a cerca de 37.970 (ibíd.). Esta realidad, presente en los medios de comunicación españoles, forma parte de la vida cotidiana de muchas comunidades que acogen a migrantes, especialmente a menores no acompañados. La cobertura mediática y la desinformación en las redes sociales, entre otras cosas, han contribuido a la propagación del discurso de odio contra los migrantes. Como profesores de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), decidimos hacer uso de nuestro campo - las palabras - para aclarar de forma explícita, reflexiva y constructiva términos que suscitan dudas y suelen dar lugar a prejuicios que desencadenan la intolerancia y la

resistencia al Otro (UNESCO, 2023). En este trabajo presentaremos dos secuencias didácticas sobre migración y desigualdad, aspectos clave de la Agenda 2030. Creadas y aplicadas en clase de PLE con estudiantes universitarios de nivel A2 y B1, estas dos secuencias didácticas tienen como principales objetivos: acercar a los estudiantes a situaciones reales, actuales y presentes en su vida cotidiana y promover la reflexión individual y colectiva sobre los temas mencionados, desde una perspectiva humanizadora, comunicativa e intercultural. Para ello, utilizamos diferentes documentos auténticos, como juegos, *trailers* de películas, canciones, fotografías, pinturas, noticias y textos literarios, siguiendo un enfoque orientado a la acción.

PALABRAS CLAVE: Desigualdad; Desarrollo sostenible; Materiales auténticos; Migración; Portugués como lengua extranjera.

Contextualização

No dia 6 de setembro de 2015, a fotografia que Nilufer Demir (CNN, 2015) [32] tirou numa praia turca entrou de rompante nas nossas vidas, sentou-se nos nossos sofás para nunca mais sair: uma criança síria de 3 anos jazia na areia, como se estivesse a dormir. Chamava-se Alan Kurdi e tinha fugido da guerra na Síria com a sua família. A essa imagem, reflexo da crise humanitária provocada pelos fluxos migratórios que tinham como destino o continente europeu, juntou-se uma outra. Desta vez era a da jornalista húngara Petra László, que

[32] CNN. (2015, setembro 3). Dead migrant boy on beach: Heart-wrenching image of 3-year-old Aylan Kurdi. CNN. Recuperado de: https://edition.cnn.com/2015/09/03/world/dead-migrant-boy-beach-photographer-nilufer-demir/index.html

provocava a queda intencional de um refugiado que fugia da polícia para cruzar a fronteira entre a Sérvia e a Hungria[33] (El País, 2015).

Ambas as imagens chocaram o mundo, provocando discussões e manifestações e fomentando um discurso que nem sempre descrevia com clareza este fenómeno migratório tão complexo. Percebemos, nessa altura, que essa crise humanitária arrastava consigo uma crise de comunicação que queríamos ajudar a esclarecer, através de uma observação plural em línguas e culturas que pudesse auxiliar a definir com mais pormenor o que estava a ocorrer (Nencioni & Pessanha, 2016, p. 2) e que orientasse a escolha acertada das palavras e expressões usadas para nomear os protagonistas deste fenómeno. Queríamos promover este exercício, a partir da universidade, pois como se afirma no artigo 6 da *Declaração Mundial sobre o Ensino Superior*

> Deve ser dada especial atenção às funções do ensino superior ao serviço da sociedade e, mais especificamente, às atividades que visam a eliminação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, da fome, da degradação ambiental e da doença, bem como às atividades que visam a promoção da paz, através de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar (UNESCO, 1998, p. 7). [34]

Somos conscientes de que as instituições de ensino superior devem encabeçar a mudança social, nomeadamente, através da

[33] El País. (2015, setembro 8). Imagem de menino morto na praia vira símbolo da crise de refugiados. Recuperado de: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/08/internacional/1441733966_291245.html

[34] Tradução do documento original em inglês

"formação de futuros profissionais que se impliquem na construção do mundo em que vivem, colocando o seu conhecimento e sabedoria ao serviço de toda a sociedade" tal como defendem de la Rosa Ruiz et al. (2019, p. 190). Por esse motivo, decidimos apresentar-nos, no início do ano letivo de 2015/2016, à convocatória de projetos de inovação docente da Universidade de Salamanca. No âmbito da disciplina *Intercomprensión de lenguas románicas*, propusemo-nos analisar diferentes textos, cujo conteúdo abrangesse a questão das migrações, em 4 línguas, português, espanhol, italiano e francês, e que facilitassem

> a promoção da capacidade de identificar as especificidades e variações comunicativas produzidas pelas diferenças culturais, de comparar géneros discursivos entre diferentes línguas e de ultrapassar as limitações da sua própria visão do mundo, abrindo-se a outras formas de saber, pensar e agir (Nencioni & Pessanha, 2016, p. 121).[35]

como preconiza também o *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (Candelier et al., 2013).

Pensávamos restringir o tratamento desta temática a este projeto, dado que nos encontrávamos no início do ano letivo e os programas das disciplinas estavam já publicados online. Contudo, a realidade levou-nos a estender o tratamento desta problemática também à disciplina de Português Língua Estrangeira (PLE), trabalho que será alvo de descrição neste capítulo. Decidimos fazê-lo, porque a 25 de setembro de 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou o documento *Transforming our world: the 2030 Agenda for*

[35] Tradução do documento original em espanhol

Sustainable Development, definindo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que abrangem questões de desenvolvimento social e económico, incluindo pobreza, fome, saúde, educação, aquecimento global, igualdade de género, água, saneamento, energia, urbanização, meio ambiente e justiça social. É precisamente neste documento que se reconhece, pela primeira vez, a importância da migração para o desenvolvimento sustentável.

Partindo do princípio central da Agenda, "não deixar ninguém para trás", dos 17 ODS, 11 contêm metas e indicadores que são relevantes para a migração ou a mobilidade: se ninguém pode ficar para trás, os migrantes não devem ser esquecidos. A esta questão fundamental é dedicada, especificamente, a meta 10.7: "para facilitar a migração e a mobilidade organizada, segura, regular e responsável de pessoas, inclusive por meio da implementação de políticas de migração planeadas e bem geridas" (UN General Assembly, 2015, p. 24). [36]

Se, por um lado, reconhecemos as nossas limitações enquanto agentes promotores de políticas de migração justas, por outro lado, o ODS 4 considera a educação como um fator essencial para atingir todos os restantes objetivos e na sua meta 4.7 especifica o seguinte:

> Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania

[36] Tradução do documento original em inglês

> global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UN General Assembly, 2015, p. 20).[37]

Por conseguinte, como elementos da comunidade educativa, não podíamos demitir-nos do nosso papel de co-construtores de um mundo mais sustentável. Sendo docentes de alunos de licenciaturas em Línguas Modernas, cujo futuro poderá passar pelo ensino e formação de crianças, adolescentes e adultos em diferentes países do mundo, sentimos a necessidade de expor os nossos estudantes à problemática das migrações para promover uma reflexão, sensibilização e posterior ação.

Visando sempre a aquisição e consolidação de competências comunicativas em língua portuguesa, na construção destas duas unidades de trabalho, que em seguida descreveremos, privilegiamos uma abordagem baseada em tarefas, procurando que as mesmas se assemelhassem "direta ou indiretamente, a atividades que os estudantes realizam fora da sala de aula" (Castro, 2020, p. 55).

Primeira sequência didática: *Somos todos migrantes?*

Partindo da triste atualidade que nos rodeava em 2015 e do ruído que se estava a gerar à volta de conceitos como *migrantes* ou *refugiados*, optamos por trabalhar, inicialmente, sobre a consciencialização do que são um/a *migrante* e um/a *refugiado/a* através da primeira sequência didática que aqui se descreverá. Deste modo, procuramos proteger estes últimos da ideia de que representam

[37] Tradução do documento original em inglês

uma ameaça, quando, na verdade, são eles os grandes ameaçados no seu lugar de origem, nos lugares de trânsito e nos lugares de destino devido à crescente discriminação, xenofobia e racismo.

Tendo em mente que não nos seria possível garantir a segurança de todas as pessoas que chegavam à Europa, consideramos que o nosso desafio devia centrar-se na formação dos estudantes que

> necessitam de abordagens educacionais que enfatizem atitudes e valores de tolerância, não discriminação, inclusão e apoio à diversidade e tanto educadores quanto estudantes precisam de desenvolver a capacidade de reconhecer e confrontar o discurso de ódio e saber lidar com conversas difíceis (UNESCO, 2023, p. 36)[38].

Assim, de modo a encorajar o debate aberto, crítico e informado sobre estas questões atuais e importantes, mas igualmente muito complexas, criamos uma primeira sequência didática[39], aplicada com alunos da disciplina de *Segunda Lengua III - Portugués* iniciada através de uma atividade lúdica. O jogo *Não São Apenas Números* (Zarour & Kazma, 2009), concebido para ajudar professores e outros educadores

[38] Tradução do original inglês

[39] Esta primeira sequência didática desenvolveu-se com um grupo de 23 alunos de idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos, de diferentes nacionalidades (espanhola, francesa, italiana, holandesa, coreana), com um domínio nativo ou avançado da língua espanhola, que frequentavam licenciaturas em línguas modernas ou tradução na Universidade de Salamanca. O nível de proficiência em língua portuguesa oscilava entre o A2 e o B1. Deste grupo de estudantes, quatro eram Erasmus e a maior parte dos restantes não era originária da cidade ou da Comunidade de Castela e Leão na qual se encontra a Universidade de Salamanca, instituição onde se realizou a aplicação das sequências didáticas.

a envolver os jovens em discussões informadas sobre migração e asilo na União Europeia, permitiu-nos responder ao desafio já mencionado. Embora este material autêntico não tivesse sido pensado precisamente para a faixa etária que nos correspondia, consideramos que este documento autêntico era um excelente ponto de partida, dada: a ausência de referências sobre a temática nos manuais de PLE, a quantidade de noções e definições esclarecedoras apresentadas, a diversidade de propostas de atividades e a abordagem humana.

Desenhar para consciencializar

Assim, inspirados pela atividade *Fase 4: histórias pessoais* (Zarour & Kazma, 2009, p. 19), decidimos adaptá-la, delineando 4 etapas de atuação: etapa 1 - criar perguntas e interagir em pares; etapa 2 - desenhar mapas individuais com os movimentos vitais dos estudantes e respetivas famílias; etapa 3 - perspetivar o futuro no mapa individual e etapa 4 - partilhar o resultado com a turma.

Na primeira etapa, pedimos aos nossos alunos que fizessem um esquema das suas origens, incluindo as das suas famílias, numa atividade a que demos o nome *Sou migrante?* Queríamos saber, tanto para eles, como para o seu círculo familiar mais próximo (avós, pais e/ou irmãos), o lugar de nascimento, onde tinham vivido até à data de entrada na universidade e finalmente por que motivos se tinham mudado ao longo dos anos (ou se nunca o tinham feito). Salvaguardando sempre a privacidade dos estudantes, que decidiram em todo o momento a informação apta para a partilha, propusemos questões como:

a) Onde nasceste?
b) Onde viveste até vires para a Universidade?
c) Onde vives agora?
d) Onde nasceram os teus pais/avós/irmãos?
e) Os teus pais/avós/irmãos viveram sempre na mesma localidade?
f) Se mudaram de local de residência, qual foi o motivo?
g) Pensas continuar a morar no mesmo lugar (aldeia, cidade, país) depois de terminares o teu curso?

Dado que nos encontrávamos no início do ano letivo (2015/2016), a proposta de interação em pares, através de perguntas, foi pensada para: realizar uma avaliação diagnóstica dos estudantes, permitir que o grupo se conhecesse um pouco melhor e sensibilizar os alunos para o tema em estudo, partindo do seu contexto pessoal, de forma a vinculá-los mais diretamente com as reflexões posteriores.

Ao responderem às questões acima sugeridas, os estudantes foram confrontados com algo inesperado: muitos eram migrantes e nas suas famílias havia diferentes histórias de migrações, umas locais, outras regionais ou internacionais, e por motivos muito diferentes (laborais, académicos, sentimentais, entre outros).

Na segunda etapa, propusemos aos alunos que desenhassem os percursos individuais e familiares num mapa, através de diferentes ferramentas digitais como o Google Maps. Queríamos com isto dar-lhes a possibilidade de visualizarem as respetivas trajetórias vitais e as dos seus próximos, dando à tarefa uma "autenticidade situacional" (Castro, 2020, p. 58).

Na etapa três, foi-lhes pedido para perspetivarem o futuro que desejavam nesse mesmo mapa (onde gostariam de estudar, de trabalhar ou de viver dentro de uns anos, explicando as razões). Esta etapa foi muito útil para os alunos terem consciência das suas aspirações e para aceitarem, entenderem e incorporarem melhor a definição do termo *migrante*: "alguém que toma uma decisão livre de ir para outra região ou país, frequentemente para ter melhores condições materiais ou sociais e melhorar perspetivas para si e respetivas famílias" (Zarour & Kazma, 2009, p. 10), sabendo, obviamente, que "as pessoas também migram por vários outros motivos" (ibid.).

Após a partilha oral dos trabalhos, ocasião muito enriquecedora e geradora de conversas cruzadas entre estudantes, genuinamente interessados em conhecer melhor os colegas, seguiu-se um outro momento. Partindo da comparação entre a definição de *migrante* e a imagem que a Internet nos dava do termo, pedimos aos estudantes que escrevessem a palavra *migrante* num motor de busca de imagens e que escolhessem duas, para posteriormente as descreverem e compararem com aquilo que eles tinham descrito como sendo o seu percurso vital pessoal. Perceberam, rapidamente, que não eram semelhantes pela forma como as pessoas se deslocavam (em grupo, a pé ou em barcos de borracha, com pouca bagagem ou nenhuma) e pelas suas expressões (de preocupação e de tristeza). Curiosamente, foi através desta atividade que muitos dos estudantes viram, pela primeira vez, informação sobre algumas das seguintes organizações: Agência da ONU para os Refugiados, Amnistia Internacional, Organização Internacional para as Migrações, entre

outras[40]. Isto aconteceu ao descobrirem, entre os documentos visuais que apareciam, os respetivos logótipos das instituições.

No decorrer desta atividade, o termo *refugiado* surgiu no diálogo entre os alunos e apareceram as primeiras dúvidas sobre o seu significado. Assim, a atividade seguinte consistiu na pesquisa de várias definições do termo e da comparação entre elas. Dada a presença de diferentes nacionalidades na sala de aula, esta pesquisa fez-se em português, mas também na língua materna dos estudantes. Este exercício levaria os alunos a concluírem o seguinte: embora procurem ter melhores condições materiais ou sociais, tal como os migrantes, os refugiados não o fazem voluntariamente. São obrigados a sair do seu local de origem para fugir de: conflitos, violências, perseguições, catástrofes naturais e violação de direitos humanos.

Visualizar para empatizar

Após esta primeira parte, iniciamos o trabalho com outro material autêntico. Neste caso, a escolha recaiu sobre um recurso audiovisual: o *trailer* do filme italiano *Terraferma*, do realizador Emanuele Crialese (Itália, 2011)[41], dobrado em espanhol, ante a impossibilidade de encontrar o mesmo documento dobrado em português. O filme em questão, ainda que se trate de uma obra de ficção, representa, perfeitamente, a complexidade da migração através

[40] Isto levou-nos a fazer um pequeno desvio na sequência didática, pois por iniciativa própria, os alunos criaram uma página de Padlet na qual partilharam informação sobre as diferentes organizações internacionais que se dedicam ao apoio de migrantes e refugiados.

[41] YouTube Canal. (2025, Março 6). TERRAFERMA - Tráiler Español [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/vGHdxKLxMxI

de histórias pessoais de migrantes e habitantes da ilha de Lampedusa, expondo políticas migratórias e tensões entre valores culturais e obrigações legais. Refletindo sobre as imagens e o texto do *trailer*, pareceu-nos que os alunos podiam vincular a teoria vista até aqui com as realidades humanas expostas no vídeo e desenvolver empatia para com os desafios enfrentados pelos migrantes e ainda imaginar-se no lugar de quem é chamado a prestar auxílio.

Reproduzindo apenas as imagens sem o som, começamos por pedir aos alunos que se centrassem naquilo que viam para registarem as primeiras impressões organizadas da seguinte forma: pessoas, lugares, objetos, ações e emoções. Ainda que cada estudante tivesse tomado notas individualmente, seguiu-se um momento de partilha e organização da informação em grupo, após a segunda visualização do *trailer*, ainda sem som. Chegada a fase de visualização com som, a turma deveria formular hipóteses sobre o conteúdo do filme. Estas seriam, em seguida, confirmadas ou refutadas, através de duas atividades: uma de compreensão de leitura e outra de funcionamento da língua a partir do resumo do filme, em português.

Finalmente, pedimos aos estudantes que procurassem e lessem, nas suas línguas maternas, dois tipos de documentos: sinopses e críticas do filme disponíveis online, e que, após lerem e analisarem esses textos, partilhassem a visão que se dava sobre as pessoas que chegavam a Lampedusa aquando do lançamento do filme, isto é, em 2011. Em grupo, os estudantes expuseram as suas análises, sendo de destacar a associação permanente entre imigração, ilegalidade e crime quando se descrevia no filme a realidade das pessoas migrantes e de

alguns habitantes locais que os queriam ajudar, independentemente da língua materna dos alunos: espanhol, francês e inglês.

Quando pedimos aos alunos para descreverem o que tinham lido e visto sobre o filme numa palavra à sua escolha, aquelas que mais vezes apareceram foram "complexo" e "complexidade". O motivo da escolha, segundo os próprios estudantes, devia-se ao dilema moral que envolvia os protagonistas residentes na ilha: prestar ajuda para salvar e proteger vidas tinha consequências potencialmente graves para quem o fazia, e não prestar auxílio deixava desprotegidos os que necessitavam de apoio.

Concluído o trabalho com o *trailer*, pedimos aos alunos que escrevessem um texto sobre o que tinham descoberto com esta curta viagem pelo mundo das migrações e o que queriam fazer com essa aprendizagem. A extensão do texto deveria ser de 350 a 400 palavras, ser redigido - por se tratar de um relato - na primeira pessoa do singular, e incluir referências verbais e adverbiais do passado e do futuro. A produção escrita, realizada maioritariamente na sala de aula, foi por nós acompanhada, o que possibilitou um *feedback* dialogado e permitiu estender o debate sobre o que tinham visto e lido nas últimas aulas[42]. O encorajamento desta partilha de ideias e sentimentos ocorreu, pois de acordo com a abordagem escolhida, centrada na ação e, por conseguinte, no desenvolvimento de tarefas, "quanto mais o

[42] Tal como foi referido anteriormente, a disciplina escolhida para aplicar esta sequência didática foi *Segunda Lengua III – Portugués*. A carga horária desta matéria, quatro horas semanais divididas em dois períodos de duas horas cada um, permitiu que todo este trabalho se realizasse durante três semanas, ou seja, doze horas letivas, no início do ano letivo 2015/2016.

professor valorizar as opiniões dos estudantes e os encorajar a exprimirem as suas opiniões, mais a atividade se aproxima de uma tarefa, uma vez que o resultado é a prioridade" (Castro, 2020, p. 60).

Chegados a este ponto pôde perceber-se que as atividades precedentes serviram como planificação prévia à fase de redação do texto porque conferiram aos alunos material com o qual e sobre o qual poder escrever. Tal como defendem Barbeiro e Pereira,

> dar tempo para a planificação inicial significa tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto. As tarefas de ativação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua seleção e organização constituem instrumentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias à medida que se vai escrevendo, para uma escrita em que as decisões quanto à organização do texto constituem aspetos fundamentais (2007, p. 20).

Foi nesses momentos de escrita na sala de aula que, perante a necessidade de escreverem sobre o que queriam fazer com o que tinham aprendido, os estudantes perguntaram muitas vezes: "Mas o que é que é que eu posso fazer para mudar isto?". Não sendo a resposta simples, optamos por lhes transmitir que havia muitos caminhos possíveis: passar a palavra a outros sobre a importância dos termos que usamos, reproduzindo, neste e noutros moldes, a sensibilização para esta realidade; ouvir e calar; falar e manifestar-se pelos direitos de todos, partindo, simplesmente, das noções de *migrante* e *refugiado*; continuar a recolher informação; ficar apenas com os dados que já

tinham obtido; refletir sobre a informação encontrada; partilhar essa informação e as consequentes reflexões com outras pessoas, etc.

Ao conhecerem um pouco mais a realidade (própria e alheia) e ao questionarem-se sobre o que podiam fazer, consideramos ter dado alguns passos no fomento de duas competências chave para o desenvolvimento sustentável: a competência de pensamento crítico, entendida como a "capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; de refletir sobre os seus próprios valores, perceções e ações; e de tomar uma posição no discurso da sustentabilidade" (Rieckmann, 2018, p. 44); e a competência de autoconsciência definida como a "capacidade de refletir sobre o seu papel na comunidade local e na sociedade (global); de avaliar e orientar constantemente as suas próprias ações; e de lidar com sentimentos e desejos pessoais" (ibid., p. 45).

Ouvir para refletir

Para concluir esta primeira sequência didática sobre migrações, usamos também o poema musicado *Eles*, escrito e cantado por Manuel Freire[43], no seu primeiro EP de 1968[44]:

[43] Manuel Freire destacou-se como uma das principais personalidades de uma geração de artistas comprometidos que se opuseram à ditadura por meio das letras das suas músicas. Ele é amplamente reconhecido pela sua interpretação do poema "Pedra Filosofal", escrito por António Gedeão, e por ter musicado textos de célebres poetas portugueses, incluindo José Gomes Ferreira, Fernando Assis Pacheco, Eduardo Olímpio, Sidónio Muralha e José Saramago.

[44] Do Tempo Dos Sonhos. (2025, Março 6). Manuel Freire - "Eles" (um canto de emigração) [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/pewOaY3flTs?si=f-mVDuHyHneV58lo, Freire, M. (1968). Eles. No álbum *Canta Manuel Freire* [EP]. Tagus.

> Ei-los que partem// novos e velhos// buscando a sorte// noutras paragens// noutras aragens// entre outros povos// ei-los que partem// velhos e novos// Ei-los que partem// de olhos molhados// coração triste// e a saca às costas// esperança em riste// sonhos dourados// ei-los que partem// de olhos molhados// Virão um dia// ricos ou não// contando histórias// de lá de longe// onde o suor// se fez em pão// virão um dia// ou não

A escolha deste material autêntico[45] foi motivada por três razões: (i) explorar uma tipologia diferente de documento autêntico que ainda não tinha marcado presença na sequência didática, (ii) inserir um elemento representativo da cultura portuguesa relativo à temática das migrações, mas desde o ponto de vista da possível volta ao país de origem, e ainda (iii) aproximar os alunos de uma época particular da História de Portugal, a ditadura, durante a qual muitas pessoas se viram impelidas a deixar o país e a procurar uma vida melhor noutro destino. Outrora, como agora, os movimentos do sul empobrecido em direção ao norte mais rico, desenvolvido e democrático orientaram os destinos dessas pessoas, sempre esperançosas de poderem ter uma vida mais digna e de voltarem um dia ao seu lugar de origem com outra condição económica e social.

[45] São diversas as vantagens da incorporação de canções na aula de língua estrangeira, como destacam García Andreva e Sáenz Pascual: "importante conteúdo cultural e emotivo; carácter representativo e coral; autenticidade do material; variedade de temas, tipos textuais, amostras de comunicação e funções comunicativas, usos gramaticais, campos semânticos, sotaques, recursos expressivos, registos; componente lúdica; possibilidade de utilização de canções como veículo de informação linguística; e possibilidade de utilização de canções na sala de aula sem grandes exigências técnicas" (2015, p. 288).

Após a audição atenta da canção e da leitura do poema, com o esclarecimento de algumas expressões menos evidentes para o grupo, a proposta seguinte assentou na reescrita do texto original, incidindo agora sobre a experiência de retorno dos migrantes à sua terra natal, como eles se sentem e o que mudou durante a sua ausência. Podendo a perspetiva ser positiva ou negativa - não se impôs uma única visão - os alunos escolheram o caminho de regresso a casa baseado em boas experiências em terras distantes. Talvez o tenham feito por necessidade de acabar a sequência didática com uma nota de otimismo. Nuns casos individualmente e noutros em pequeno grupo, os alunos criaram poemas, na sala de aula, experimentando jogos de palavras, reescrevendo várias vezes alguns versos, apoiados sempre pelo nosso *feedback* contínuo. Terminado o processo de produção escrita, fez-se a partilha dos textos com a turma através de uma leitura expressiva individual.

Não se tratando de uma novidade na aula de PLE, a associação de um texto literário ao complexo tema em estudo poderia levar-nos a pensar se não estaríamos a acrescentar um desafio de aprendizagem adicional aos nossos alunos. Mas, tal como Pereira, pensamos que a dificuldade não decorre tanto do texto literário em si, mas do fim com o qual ele é trabalhado, da sua dimensão e "da maneira como o professor consegue exercer o seu papel tutelar e de mediador entre aluno e a tarefa complexa da leitura" (2001, p. 56) e, neste caso concreto, também da reescrita.

Na verdade, o uso do texto literário e a sua reescrita não foram recebidos pelos alunos com apreensão, mas sim com confiança. Aliás, após explorarmos a canção *Eles*, os alunos quiseram conhecer mais

canções de Manuel Freire e de outros cantautores da mesma época (anos 60 e 70), o que acabaria por derivar na criação de outra sequência didática sobre música portuguesa durante a ditadura, explorada noutro momento do ano letivo.

Segunda sequência didática: *Em que margem do rio estamos?*

Para fomentarmos uma educação mais inclusiva e sustentável, decidimos dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ano letivo 2015/2016 ao constatarmos: (i) o efeito gerado nos alunos com a primeira sequência didática que acabamos de descrever, (ii) o incremento da crise humanitária, que obrigava à deslocação de milhões de pessoas, (iii) e o aumento do discurso de ódio, isto é, de um "discurso ofensivo dirigido a um grupo ou indivíduo que se baseia em caraterísticas inerentes (como a raça, a religião ou o género)" (UNESCO, 2023, p. 17).

Procurando novas maneiras de trabalhar o mesmo tema de forma mais sistemática, em 2016/2017, também na disciplina de *Segunda Lengua III - Portugués*, escolhemos, então, centrar-nos no ODS 10, reduzir as desigualdades (UN General Assembly, 2015, p. 24), recorrendo, mais uma vez, a documentos autênticos que expusessem os alunos a mostras reais da língua portuguesa e que promovessem "oportunidades para a usarem de modo significativo" (Castro, 2020, p. 60) em diferentes tarefas. Para o efeito, selecionamos o texto literário como elemento fundamental desta segunda sequência didática, procurando promover a reflexão sobre o desenvolvimento sustentável e, mais concretamente as migrações. Fizemo-lo, pois o texto literário é, enquanto forma de comunicação, "um poderoso instrumento de

reflexão sobre a própria comunicação humana" (Pereira, 2001, p. 52) e, do ponto de vista linguístico, corresponde "à exploração maximizada das possibilidades que a língua contém" (ibid, p. 52).

Contemplar para associar

Após analisarmos as obras que estavam disponíveis no mercado, encontramos o livro *Uma terra prometida: contos sobre refugiados*, da Editora IN, coordenado por José Fanha, publicado em junho de 2016. Trata-se de uma compilação de nove contos de autores portugueses que apresentam diferentes visões sobre a temática dos refugiados.

A escolha recaiu sobre o conto *Déjeuner sur l'herbe com alguém a afogar-se*, de Afonso Cruz (2016, pp.10-16) pelos seguintes motivos: (i) a dimensão, uma vez que se trata de um conto de apenas seis páginas, (ii) o conteúdo irónico, comovente e chocante, que contrapõe duas realidades muito diferentes de forma um pouco surrealista, (iii) a estrutura narrativa dialogada que se presta à dramatização, (iv) e a intertextualidade do título do conto com o quadro de Édouard Manet, *Déjeuner sur l'herbe*, o que possibilitava a inclusão da arte na sequência didática através do diálogo entre pintura e literatura.

Relativamente a este último aspeto, baseando-nos nas afirmações de Roland Barthes (1973) de que "todo texto é um tecido novo de citações do passado" e que "todo texto é um intertexto, pois nele estão presentes, a vários níveis, outros textos sob formas mais ou menos reconhecíveis"[46], consideramos que, ao reconhecer referências e conexões entre diferentes textos — sejam eles escritos ou pictóricos,

[46] Tradução do original em francês disponível em https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/

como ocorre nesta sequência didática — os alunos aperfeiçoam a sua capacidade de análise comparativa, crítica e interpretativa dos elementos partilhados por ambas as obras, promovendo uma leitura mais aprofundada e uma compreensão intertextual essencial para o desenvolvimento da competência leitora.

Na fase de pré-leitura, expusemos, então, os alunos à obra *Le déjeuner sur l'herbe*, pintado entre 1862 e 1863, por Manet. A cena no bosque ou num parque dos muitos que existiam, e ainda existem, em Paris levou-nos à descrição da cena, das personagens e dos tons usados na tela pintada a óleo e conduziu os estudantes a realizarem algumas considerações pessoais, nomeadamente, sobre a exposição do corpo das mulheres no quadro e na pintura em geral, por oposição à forma como os homens aparecem representados neste quadro.

Da obra original, passamos à análise das interpretações artísticas que Pablo Picasso fez deste trabalho de Manet, com o objetivo de mostrar aos alunos outras formas de representar uma mesma cena, relacionando esse trabalho de reinterpretação com a forma como se conta a mesma realidade a partir de diferentes pontos de vista nos meios de comunicação social e nas redes sociais.

Por último, no que diz respeito à presença da arte na sequência didática, trabalhamos com quadros do pintor colombiano Fernando Botero Angulo[47], cuja estética se assemelha bastante à temática dos quadros anteriores: um piquenique no campo.

[47] WikiArt. (n.d.). Fernando Botero - All works. WikiArt. Recuperado de https://www.wikiart.org/pt/fernando-botero/all-works#!#filterName:all-paintings-chronologically,resultType:masonry

A descrição dos quadros foi sempre orientada por perguntas curtas, breves e objetivas para facilitar a participação de todos os alunos, mesmo daqueles que eram mais tímidos ou que sentiam mais dificuldades no domínio da língua portuguesa. A título de exemplo, para o quadro *Déjeuner sur l'herbe (Manet, 1962-63)*, estas foram as perguntas usadas:

a) *Quantas pessoas estão representadas no quadro?*
b) *Em que posição se encontram?*
c) *O que estão a fazer?*
d) *Qual é a sua expressão facial?*
e) *Estão nuas?*
f) *Estão vestidas? De que forma?*
g) *Que elementos naturais compõem o quadro?*
h) *Quais são as cores utilizadas?*
i) *Que alimentos se podem ver no quadro?*
j) *Onde aparecem e quais são as cores que os envolvem?*

Ler para compreender

Na fase seguinte, centramo-nos na leitura do conto de Afonso Cruz. Começamos por ler apenas o primeiro parágrafo, sem identificar o título do conto. Solicitamos aos estudantes que identificassem pontos de contacto entre este parágrafo e os quadros observados e comentados e iniciamos assim a compreensão de leitura apoiada na intertextualidade.

A leitura do conto completo foi feita, em seguida, pela professora, em voz alta e de forma expressiva, permitindo fazer

mudanças de voz para as diferentes personagens e emoções transmitidas, assim como paragens para pequenos esclarecimentos, dada a presença constante da ironia como recurso estilístico.

Após a leitura do conto, formularam-se perguntas para compreensão do texto e posterior debate sobre o comportamento das personagens ao longo da história (pai, mãe e duas filhas). É de salientar o desconforto de muitos alunos face às atitudes da família relativamente à situação de pedido de ajuda das outras personagens[48], tendo alguns alunos demonstrado evidentes sinais de indignação.

Como já referimos, a escolha do conto não se tratou de uma casualidade e através da sua exploração pudemos comprovar, nas reações dos alunos, aquilo que afirma Gónzalez (2021) sobre o texto literário:

> a literatura funciona como um mecanismo que nos ajuda a compreender, assimilar, moldar e dar sentido ao nosso contexto, na medida em que nos confronta com realidades alternativas e diferentes formas de percecionar e assimilar o nosso próprio ambiente e outros ambientes. Assim, como

[48] Neste conto, uma família decide passar o dia no campo a fazer um piquenique perfeito. Enquanto desfrutam da refeição completa, notam alguém que se debate com a corrente do rio. Não conseguem identificar se é um homem, uma mulher ou possivelmente uma mulher com uma criança nos braços. No entanto, nada disso importa realmente, pois permanecem tranquilos e continuam a comer, como se nada fosse. Ao caminhar, avistam novamente uma pessoa no rio e embora pareça em apuros, interpretam os seus gestos como estando a acenar. A mãe retribui o aceno, mas rapidamente esquece a situação, pois pensa que não conhecia aquelas pessoas e que podiam ser "pessoas desinteressantes ou aborrecidas ou até delinquentes…". Também poderia ser "um pobre". No final, depois de deixarem de avistar vivalma, voltam para casa, indiferentes ao ocorrido e emocionados com a leitura de um livro sobre marcianos.

> resultado da exposição ao discurso literário, forjamos o nosso carácter, fortalecemos os nossos pontos de vista e reforçamos ou reconsideramos os nossos valores éticos e morais (p. 103-104). [49]

Através da leitura deste conto, os alunos viram-se confrontados com uma realidade fria e dura, marcada pelo sofrimento de uns e pela indiferença de outros e perguntavam-se o que teriam feito no lugar destes últimos. Por isso, tal como assevera Martínez & Risco (2023),

> a educação moral não é estritamente sobre como os alunos respondem sempre às exigências da moral positiva, mas o que é realmente importante é como responder a uma pessoa concreta que sofre, se alegra, ama, tem objetivos e projetos, etc. (p. 970-971).[50]

Seguidamente, solicitamos aos alunos a criação de um título para o texto cuja primeira parte fosse, precisamente, algum elemento do quadro de Édouard Manet, incluindo o título, *Déjeuner sur l'herbe*. Algumas das sugestões dos alunos foram: *Piquenique de Marcianos; A indiferença foi fazer um piquenique; Nem perdão, nem salvação; Emptya* (num interessante jogo de palavras entre "empty" vazio, em inglês, e "empatia", em português). Nenhuma das opções sugeridas coincidiu com o título original de Afonso Cruz, *Déjeuner sur l'herbe com alguém a afogar-se*, desvendado apenas no final da leitura e da compreensão do texto. Curiosamente, ao lerem o título pela primeira vez, os alunos

[49] Tradução do documento original em espanhol

[50] Tradução do documento original em espanhol

concordaram, unanimemente, que a escolha do autor era, de facto, a melhor opção pelo contraste evidente e chocante dos dois mundos que se juntam no mesmo cenário: uma família que decide fazer um piquenique enquanto assiste, impávida e serena, ao afogamento de pessoas que, tentando atravessar o rio, se veem em apuros e pedem ajuda sem sucesso.

Como última tarefa de leitura, os alunos dramatizaram uma parte do conto à sua escolha. Em pequenos grupos, selecionaram o excerto do texto que queriam dramatizar, ensaiaram com a nossa ajuda e representaram-no para o resto da turma. Esta atividade permitiu aos alunos, além do trabalho evidente de pronúncia e de articulação, apropriarem-se do texto, assumindo e expressando posições que não partilhavam, o que obrigou a um esforço suplementar de interpretação.

Escrever para crescer

Passando para a fase de pós-leitura, o rio atuou como elemento de ligação entre textos literários. De olhos postos numa tarefa de expressão escrita, da narrativa fomos levados pela corrente do rio até à ao porto da poesia, onde atracamos para ler o poema *Bilhete de identidade*, do livro *O menino que namorava paisagens e outros poemas*, de José Emídio e Nuno Higino (2001):

> Os rios têm bilhete de identidade:// têm nome, nascem num lugar, // têm comprimento, afluentes e caudal // (este varia conforme os invernos). // Quanto à idade // não é muito de fiar, // alguns dizem até que são eternos. // Desaguam no mar // ou num lago ou noutro rio. // Mas há um que eu desafio a

> identificar: // tem nascente, corrente e afluente; // tem águas puras e peixes e areais // e tudo o mais // que um rio deve ter. // -Querem saber como se chama? // -Isso não sei, não. // Mas nasce e desagua // na minha imaginação.

Após a leitura e a análise do poema, seguiu-se a observação e comentário de fotografias de um artigo do jornal francês *Libération*, de março de 2016, no qual o fotógrafo Daniel Mihailescu, da *Agence France Presse*, retratou refugiados que tentavam atravessar o rio que separa a Macedónia da Grécia, perto da aldeia grega de Idomeni[51]. A observação das imagens permitiu aos alunos atribuir rostos, expressões faciais e corporais, ações e possíveis sentimentos a um rio concreto que, até ao momento, era apenas um rio idealizado pelo poeta Nuno Higino ou o rio que Afonso Cruz tinha incluído no seu conto.

O levantamento lexical, fruto da descrição partilhada das fotografias, constituiu uma etapa fundamental para a atividade de produção escrita que lhes foi proposta: imaginarem que eram esse rio que viam nas imagens e apresentarem-se, indicando as suas características físicas e descrevendo como era a sua vida antes e depois da passagem destes refugiados. O texto em verso poderia ser escrito individualmente, em pequenos grupos ou em pares. Este deveria estar redigido na primeira pessoa do singular, ter uma extensão máxima de 300 a 350 palavras e devia demonstrar-se nele o domínio dos tempos

[51] Marie-Joëlle, G. (2016, 14 de março). Des réfugiés ballottés entre la Grèce et la Macédoine. *Libération*. https://www.liberation.fr/planete/2016/03/14/des-refugies-ballottes-entre-la-grece-et-la-macedoine_1439542/

do passado e do presente. Não era necessário que os versos do texto rimassem.

Ver como a turma se envolveu na construção do texto poético foi, como afirma Plaza, "conseguir uma ligação em que o aluno completa o poema a partir do seu ponto de vista, da sua vida e das suas circunstâncias culturais. O que emerge deste encontro é uma matéria-prima inestimável para a aula" (2009, p. 6).

Terminado o processo de escrita, que se realizou essencialmente na sala de aula, e chegados à versão final, depois de um rascunho dinâmico feito com o nosso *feedback* constante, os alunos gravaram os seus textos num documento áudio e/ou vídeo para ser apresentado ao resto da turma.

Tendo em conta as estratégias escolhidas, tanto nesta sequência didática, como na primeira que descreveremos, os alunos escreveram utilizando a ferramenta *Google Docs*. Redigiram o texto num processo de rascunho em permanente construção até chegarem ao produto final. Durante esse tempo, os textos estiveram disponíveis *online* para todos os colegas que quisessem ler e comentar, tanto oralmente como por escrito, usando as caixas de texto laterais disponíveis na ferramenta de Google. No caso da professora, esta forma de trabalho permitiu que o feedback descritivo e corretivo fosse feito de modo quase imediato e interativo por escrito, mas também oralmente, pois verificámos que o diálogo com os alunos permitia assegurar a continuação do processo criativo ao desbloquear determinados momentos da redação. Isto vai de encontro ao que defendem Barbeiro e Pereira sobre estes pequenos "diálogos" que podem "fazer descobrir possibilidades de rumos textuais a que o aluno por si só não chegaria,

mas a que poderá chegar com essa orientação do professor" (2007, p. 22).

Na avaliação final do semestre, quando interrogados especificamente sobre esta sequência didática, cujo desenvolvimento demorou cerca de quatro semanas, ou seja, dezasseis horas de aulas, os alunos fizeram os seguintes comentários: "foi fundamental para aprender mais sobre o tema dos refugiados", "fomentou a minha curiosidade e quis pesquisar mais informação na minha língua materna", "permitiu-me refletir sobre a situação dos refugiados desde um ponto de vista mais pessoal", " fui capaz de ler textos literários sobre um tema sobre o qual nunca escrevi nada na minha língua materna", "escrevi um poema em português, algo que achava impossível", "o texto literário fez-me entender que a minha posição é apenas de observador e eu quero ser ator". Tal como afirma Galés, ler "abre portas para o desconhecido [porque] a leitura numa língua estrangeira alarga o quadro de referência das experiências pessoais do leitor a realidades e experiências estrangeiras (2019, p. 293)."[52] E isso foi, exatamente, o que ocorreu.

Além de todos os testemunhos mencionados, os alunos admitiam também sentirem-se mais abertos a entender as situações dos refugiados, porque se tinham aproximado delas de outra forma, e, em geral, consideravam estar mais preparados para emitir opiniões sobre a temática e para reagir de forma crítica perante notícias ou comentários de terceiros. Todos demonstraram, tal como no primeiro grupo de trabalho, no ano letivo 2015/2016, uma vontade de agir socialmente, algo que veio a acontecer posteriormente com a

[52] Tradução do documento original em espanhol.

candidatura a alguns projetos[53] da própria universidade de Salamanca e através de iniciativas pessoais de alguns alunos.

Na verdade, com a inclusão do texto literário na aula de PLE, que viabiliza o acesso dos alunos ao uso efetivo da língua portuguesa e aos valores, ideias e cultura que representa, pretendemos não só contribuir para o conhecimento e a reflexão sobre os ODS, mas também estimular os nossos alunos a agir, porque "aprender não é tanto adquirir ou transmitir informações, ideias ou valores existentes como informação, mas sim conceber coletivamente um mundo em que valha a pena viver" (Ackermann, 2004, p.3).[54]

Desenvolvimento sustentável: agir para contribuir

Partindo da avaliação feita pelos alunos e da análise da nossa prática letiva entre 2015 e 2017, decidimos que o caminho de inclusão dos ODS na aula de PLE não se limitaria apenas a uma sequência didática sobre migrações e desigualdade no início de cada ano letivo, nem a uma só disciplina. Escolhemos antes seguir um caminho de expansão e consolidação que se implementaria de forma progressiva e complementar. Em primeiro lugar, através da reformulação dos

[53] A título de exemplo, dentro da primeira convocatória de projetos do programa *Campus Sostenibles* da Universidade de Salamanca, vários alunos das disciplinas de *Segunda Lengua II e III – Portugués* decidiram candidatar-se, foram selecionados e obtiveram financiamento para o projeto *REFOOD USAL-SALAMANCA* : https://sas.usal.es/proyectos-seleccionados/. Para conhecer melhor o teor do projeto, recomenda-se a leitura do seguinte artigo: https://noticiassalamanca.com/hosteleria/refood-usal-aprovecha-la-comida-para-darle-una-nueva-vida/

[54] Tradução do documento original em inglês

programas das disciplinas de *Segunda Lengua II y III – Portugués* [55], em segundo lugar, com a dinamização de atividades que permitissem conjugar o aspeto literário com o conhecimento de outros territórios, realidades, pessoas e a sua relação com o desenvolvimento sustentável e, em terceiro lugar, através do fomento da leitura literária.

Das atividades desenvolvidas para favorecer o desenvolvimento sustentável na aula de PLE, destacamos as seguintes: (i) as entrevistas realizadas à escritora Margarida Fonseca Santos, no âmbito da sua produção literária sobre saúde mental (ODS 3), e à editora e escritora Maria do Rosário Pedreira sobre as figuras femininas que marcaram a História de Portugal em diferentes áreas (ODS 5); (ii) a participação ativa em diferentes edições das maratonas de leitura promovidas pelo Centro de Língua Portuguesa de Cáceres (Instituto Camões), que se centraram em diferentes ODS; (iii) a visita ao *Museu Fronteira de Paz*, em Vilar Formoso, orientada pela leitura da biografia, em banda desenhada[56], de Aristides de Sousa Mendes (ODS 16), o cônsul português que salvou milhares de refugiados da morte durante a Segunda Guerra Mundial.

As atividades mencionadas, repetidas em mais do que uma ocasião, tiveram sempre como objetivo principal contribuir para

[55] Para entender melhor o processo de transformação levado a cabo nestas duas disciplinas, recomenda-se a leitura de Isidoro, P. C. P., & Carvalho, Â. T. (2021). Cuestionar, reflexionar, cambiar: los objetivos de desarrollo sostenible en clase de portugués lengua extranjera. In *Innovación en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial: modelos y experiencias en el máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas*. Recuperado de: https://hdl.handle.net/10216/140729

[56] Ruy, J. (2005). Aristides de Sousa Mendes: Herói do Holocausto. Lisboa: Âncora Editora.

promover, junto dos nossos estudantes, "uma formação indissociavelmente ligada à construção da sociabilidade e realizada através do confronto com textos que explicitam o modo como as gerações anteriores e contemporâneas abordaram e abordam a valorização da atividade humana através da linguagem" (Colomer, 2001, p. 4).[57]

Relativamente ao fomento da leitura literária, criamos uma lista com sugestões de textos, organizados segundo o ODS mais representativo nesse(s) documento(s)[58], e à qual se pode aceder através do seguinte código QR. Este catálogo, constituído por mais de oitenta recursos literários, tem como finalidades não só orientar os estudantes que quisessem continuar a ler e a refletir sobre um ou vários temas associados aos 17 ODS, de forma autónoma e em língua portuguesa, mas também proporcionar alguma orientação a todos os inscritos no mestrado de *Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, na especialidade de *Lenguas Modernas – Portugués* da Universidade de Salamanca. No caso destes futuros professores, pareceu-nos ser uma ferramenta de grande utilidade, dado que a legislação espanhola relativa à educação, prevê que, desde 2020, com a publicação da *LOMLOE*[59] (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2020), os ODS

[57] Tradução do documento original em espanhol

[58] https://docs.google.com/document/d/1dJWHZcGB9esbnrF_QNKK-BoXIblv3IHd/edit?usp=sharing&ouid=105821240726709836393&rtpof=true&sd=true

[59] A LOMLOE é a Lei Orgânica 3/2020, aprovada a 29 de dezembro de 2020, que altera a Lei Orgânica 2/2006 da Educação (LOE). Esta lei da educação está em vigor em Espanha e visa atualizar e melhorar o sistema educativo, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

estejam presentes em todos os programas de todas as disciplinas do ensino primário até ao último ano do ensino secundário.[60]

Na seleção das referências literárias a incluir no documento anteriormente mencionado, tal como se explica no capítulo *El texto literario como recurso para la inclusión de los ODS en clase de PLE* (Pessanha Isidoro, 2021, p. 332), não quisemos limitar a inclusão do texto literário ao cânone validado pelo Plano Nacional de Leitura (Portugal) [61], que embora não tenha indicações específicas para o PLE, oferece uma lista de sugestões de leitura associadas ao Desenvolvimento Sustentável. Decidimos ir mais longe e alargamos o leque de escolhas a textos que "mesmo que não vivam no centro do sistema literário com ele possam apresentar similitudes ao nível da sua fabricação e dos mecanismos que o engendram" (Pereira, 2001, p. 55).

Assim, neste elenco de recursos literários, encontram-se biografias, bandas desenhadas, poemas (alguns musicados), audiolivros, contos, crónicas, peças de teatro e diários, muitos deles do domínio da literatura infantil e juvenil. A amostra é ampla, mas temos consciência das limitações da mesma, dado que não se contempla a diversidade linguística, geográfica e temporal da língua

[60] Com as diferenças entre o sistema de educação português e espanhol, o último ano do ensino secundário seria equivalente ao *2º de Bachillerato*.

[61] O Plano Nacional de Leitura (PNL) de Portugal é uma iniciativa criada em 2006 com o objetivo de promover hábitos de leitura e melhorar as competências de literacia da população portuguesa. Atualmente, está na fase PNL 2027, que abrange o período de 2017 a 2027. Este plano busca envolver toda a sociedade, desde escolas e bibliotecas até empresas e meios de comunicação, para fomentar a leitura como uma prática essencial para o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Pode ser consultado aqui: https://pnl2027.gov.pt/np4/home

portuguesa ao basearmos as nossas escolhas em autores e autoras portugueses, publicados em Portugal.

Admitimos que, sendo esta uma proposta em construção, o ideal seria alimentá-la através da colaboração de outros professores, estudantes e instituições de um amplo espectro da lusofonia. Pretendemos que outros docentes e alunos de PLE (e, quem sabe, também de Português Língua Não Materna e/ou de Português Língua de Herança) possam beneficiar de dinâmicas de trabalho que fomentem a leitura, a reflexão, a discussão e a aceitação da diversidade de tal forma que as aulas de PLE sejam espaços de desconstrução de qualquer discurso potencialmente discriminatório, humilhante e intolerante.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, discutimos como no ensino de PLE podemos promover o conhecimento e a reflexão sobre temas de extrema relevância global e local, como a migração, a desigualdade e o desenvolvimento sustentável. A seleção, didatização e aplicação de materiais autênticos na sala de aula configuraram os passos de uma metodologia que pensamos ter sido adequada ao difícil caminho que quisemos percorrer. Consideramos também ter conseguido aproximar os estudantes de realidades quotidianas complexas através de uma abordagem humanizadora, intercultural e inclusiva do ensino de línguas estrangeiras. As duas sequências didáticas apresentadas não só ampliaram o conhecimento linguístico dos alunos, como também estimularam uma consciência crítica sobre os desafios enfrentados por

comunidades vulneráveis, evidenciando o papel transformador da educação na construção de um mundo mais tolerante.

Concluímos que, por meio das ações descritas anteriormente, conseguimos estabelecer um espaço pedagógico capaz de dialogar diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e socialmente comprometidos. Os produtos finais obtidos e as discussões mantidas ao longo de todo o processo de aplicação das duas sequências didáticas reforçam a nossa convicção de que o ensino da língua portuguesa pode transcender os limites da mera transmissão da língua, promovendo valores como empatia e coexistência pacífica, indispensáveis para a construção de um futuro mais sustentável.

Referências

Ackermann, E. K. (2004). Constructing knowledge and transforming the world. In M. Tokoro & L. Steels (Eds.), *A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning environments* (pp. 15-37). Amsterdam: IOS Press.

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE-A-2020-17264) Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual.* Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.

Barthes, R. (1973). Texte (théorie du). *Encyclopaedia Universalis*. Disponível em https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/

Candelier, M. (Coord.) (2013). *Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas.* Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa. https://docplayer.es/55423617-Marep-un-marco-de-referencia-para-los-enfoques-plurales-de-las-lenguas-yde-las-culturas.html

Castro, C. (2020). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: Princípios para a Elaboração de Tarefas*. Editora Artemis

Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. (n.d.). *15 expressões saídas da publicidade que usamos vezes sem conta.* Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. *https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/15-expressoes-saidas-da-publicidade-que-usamos-vezes-sem-conta/3650*

CNN. (2015, setembro 3). Dead migrant boy on beach: Heart-wrenching image of 3-year-old Aylan Kurdi. CNN. Recuperado de: https://edition.cnn.com/2015/09/03/world/dead-migrant-boy-beach-photographer-nilufer-demir/index.html

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *22*(1), 6–23.

Cruz, A. (2016). Déjeuner sur l'herbe com alguém a afogar-se. In J. Fanha (Org.), *Refugiados* (pp.10-16). Lisboa: Editora IN.

de la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & de la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: El papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social,* (25), 179-202. Recuperado de https://revistaprismasocial.es/article/view/2709

Do Tempo Dos Sonhos. (2025, Março 6). Manuel Freire - "Eles" (um canto de emigração) [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/pewOaY3flTs?si=f-mVDuHyHneV58lo,

Emídio, J. & Higino, N. (2001). *O menino que namorava paisagens e outros poemas*. Porto: Campo das Letras

Freire, M. (1968). Eles. No álbum *Canta Manuel Freire* [EP]. Tagus.

Galés, N. L. (2019). Enseñar la comprensión lectora. In L. Ruiz de Zarobe & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 294–369). Barcelona: Ediciones Octaedro.

García Andreva, F., & Sáenz Pascual, O. (2015). Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE. In Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero, & R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 385-398).

González, L. A. C. (2021). Algunas reflexiones en torno a la función actual de la literatura en la enseñanza de lenguas. *Letras, 61*(68), 93–118. *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548777*

Manet, C. (1865-1866). *Déjeuner sur l'herbe* [Óleo sobre tela]. Musée d'Orsay, Paris, França.

Marie-Joëlle, G. (2016, 14 de março). Des réfugiés ballottés entre la Grèce et la Macédoine. Libération. https://www.liberation.fr/planete/2016/03/14/des-refugies-ballottes-entre-la-grece-et-la-macedoine_1439542/

Martínez Mares, S. & Risco, A. (2023). *El desarrollo del pensamiento crítico como actitud en la enseñanza universitaria: El texto literario como recurso*. Revista Complutense de Educación, 34 (4), 965-974. https://doi.org/10.5209/rced.86937

Nencioni, A., & Pessanha Isidoro, P. (2016). La conciencia de la complejidad: Un espacio para el aprendizaje. In F. Ramos (Ed.), *Proceedings from the II International Colloquium on Languages, Cultures, Identity, in Schools and Society* (pp. 120-130). Recuperado de https://digitalcommons.lmu.edu/internationalcolloquium/1/

Pereira, L. Á. (2001). Os textos literários na aula de português língua estrangeira ou a necessária invenção da estranheza em didáctica das línguas. *Cadernos de Português Língua Estrangeira*, *1*, 45–62. Recuperado de http://www.varialing.eu/wp-content/uploads/2018/01/Lu%C3%ADsaPLE_1.pdf

Pessanha Isidoro, P. (2021). El texto literario como recurso para la inclusión de los ODS en clase de PLE. In C. Lopez (Ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 325–337). España: Aquilafuente - Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: https://www.eusal.es/index.php/eusal/catalog/series

Plaza, C. F. (2009). Poesía en la clase de ELE: Propuestas didácticas. *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español*, 9. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_

Real Academia Española. (2025). Mena. Em *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de https://dle.rae.es/mena

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byund (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development: Education on the move* (pp. 39–61). Paris: UNESCO.

Rieckmann, M., Mindt, L. & Gardiner, S. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unes doc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Statista. (2025). *Número total de inmigrantes irregulares que llegaron a España entre 2015 y 2024.* Statista. https://es.statista.com/estadisticas/1039916/inmigrantes-irregulares-llegados-a-espana/

UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). Recuperado de https://digitallibrary.un.org/record/3923923?v=pdf

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, *9*(2), 97–113. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa.

UNESCO. (2006). Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014 (DEDS). Sección de la educación para el desarrollo sostenible. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa?posInSet=2&queryId=37db81ab-4130-4e9e-bbd2-886dc71f572c

UNESCO. (2023). *Enfrentar o discurso de ódio por meio da educação: Um guia para formuladores de políticas*. Foreword by Stefania Giannini and Alice Wairimu Nderitu. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387092.

Vértigo Films. (2025, março 1). TERRAFERMA - Tráiler Español [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/vGHdxKLxMxI

WikiArt. (n.d.). Fernando Botero - All works. *WikiArt*. Recuperado de https://www.wikiart.org/pt/fernando-botero/all-works#!#filterName:all-paintings-chronologically,resultType:masonry

Zarour, M., & Kazma, D. (2009). Não são apenas números: Jogo de ferramentas educacional sobre migração e asilo na Europa. Bruxelas: ACNUR e OIM. http://www.unhcr.org/numberstoolkit/Manuals/NJN-FINAL-PT.pdf

Secção Literatura

A cultura literária como sistema integrado de conhecimento

A cultura literária como sistema integrado de conhecimento

Manuel Antonio Neto
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)
manuelantonioneto1966@gmail.com

Recebido: 26-02-2025
Aceite: 24-04-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: Esta abordagem temática discute sobre a contribuição da literatura no desenvolvimento social e cultural dos cidadãos, considerando a educação literária como um processo facilitador de instrumentos que levam as pessoas a desenvolverem o seu poder de imaginação, o juízo crítico, a cultura académica, a sensibilidade estética de forma prazerosa e inteligente. Reconhecer a importância social da literatura e incentivar a formação do hábito de leitura crítica nos cidadãos é o que este artigo vem propor. Nos nossos dias, o entusiasmo pelas novas tecnologias invadiu a literatura representando um vazio na relação tripartida autor-obra-leitor. As novas tecnologias vieram tornar tudo mais fácil e de concretização imediata. Tal facto tem vindo a empobrecer a nossa capacidade de imaginação, criatividade e senso crítico, que a Humanidade já havia adquirido através da prática da leitura dos clássicos. Perante esta realidade, pretendemos mostrar

a função social da literatura, sublinhando, neste sentido, a necessidade de estimular continuamente o gosto pela leitura crítica da criação literária para que os cidadãos continuem a encarar a literatura como um processo de contínuo prazer que coopera de forma inequívoca na formação de um ser pensante, autónomo, sensível e crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Educação literária; Cultura literária; Senso crítico.

RÉSUMÉ : Cette approche thématique aborde la contribution de la littérature au développement social et culturel des citoyens, considérant l'éducation littéraire comme un processus favorisant l'acquisition d'instruments permettant de développer, de manière ludique et intelligente, l'imagination, le jugement critique, la culture académique et la sensibilité esthétique. Cet article propose de reconnaître l'importance sociale de la littérature et d'encourager la formation d'une habitude de lecture critique chez les citoyens. De nos jours, l'engouement pour les nouvelles technologies a envahi la littérature, créant un vide dans la relation tripartite auteur-œuvre-lecteur. Les nouvelles technologies ont rendu tout plus facile et plus immédiatement réalisable. Ce phénomène a appauvri notre capacité d'imagination, de créativité et de sens critique, que l'humanité avait déjà acquise grâce à la lecture des classiques. Face à cette réalité, nous souhaitons démontrer la fonction sociale de la littérature, en soulignant, dans ce sens, la nécessité de stimuler continuellement le goût pour la lecture critique de la création littéraire afin que les citoyens continuent de considérer la littérature comme un processus de plaisir continu qui contribue sans équivoque à la formation d'un être pensant, autonome, sensible et critique.

MOTS-CLÉS : Littérature ; Éducation littéraire; Culture littéraire; Sens critique.

Introdução

Este artigo debruça-se sobre a educação literária e os seus benefícios, destacando o exercício de leitura crítica da criação literária como uma condição essencial para que se ultrapassem determinados patamares da vida. A obra literária enquanto testemunho vivo de aventuras e experiências humanas de diferentes tempos e lugares, a prática da sua leitura acaba por ser um pretexto para a descoberta de várias vidas, culturas e histórias que nela se encontram enredadas.

Willian Roberto Cereja (2005) afirma que na literatura cabe tudo, a música, a pintura, o cinema, o teatro, a televisão, o cartum, ciências, filosofias, histórias, a internet, entre outras áreas. Cabem, enfim, todas as linguagens e todos os textos e mídias, ou seja, nela cabe a vida que com ela dialoga. Ela é um autêntico e complexo exercício de vida, que envolve a escrita e a leitura e se realiza com e na linguagem. Nesta ordem de ideias, a literatura acaba por ser um complexo exercício de vida no qual o pensar e o olhar se exteriorizam e entram em comunicação com os outros pensares e olhares, por meio de palavras. Este desígnio faz com que a literatura seja considerada como uma instituição social, operando-se como um sistema integrado de conhecimentos e experiências oriundos da nossa memória coletiva e da nossa vida quotidiana, e, por essa razão, o seu culto desenvolve em nós a sensibilidade, a concentração, os aspetos cognitivos e linguísticos, o exercício da imaginação, enfim, proporciona-nos o acesso a diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades de entender a nossa condição humana. Isto tudo só é alcançado através da leitura da

criação literária. A leitura permite-nos refletir sobre o mundo à nossa volta, abrindo em nós novos horizontes, ampliando os conhecimentos, possibilitando novas perspetivas de entender a nós próprios e aos outros. A leitura de obras literárias ou de textos literários deixa em cada um de nós uma bagagem de experiências que nos define como leitores autónomos e críticos e que se refletem na nossa formação humana e profissional.

O presente estudo abre com um breve enquadramento histórico do conceito questionável da literatura, a sua natureza e as suas funções sociais, sublinhando a relação que existe entre a literatura e a sociedade. Em seguida, apresenta aspetos que se devem ter em consideração para o acesso a uma educação literária inteligente e significativa, baseando-se nas propostas teóricas apresentadas pelos autores supracitados.

O enquadramento teórico e histórico do conceito da literatura

A origem e o conceito do lexema literatura são algo complexos e contraditórios. O domínio do conceito literatura partiu do mito e da epopeia ao romance ou novela de cavalaria, da poesia lírica e satírica medieval à poesia e prosa clássicas e modernas. Hoje, a literatura é entendida como um conjunto de obras escritas sobre vários domínios da atividade humana: medicina (literatura médica), gastronomia (literatura gastronómica), justiça (literatura jurídica), agronomia (literatura agrónoma), ecossistema (literatura ecológica), tecnologia (literatura tecnológica), etc.

No entanto, a verdadeira literatura tem por finalidade a revelação de uma realidade metamorfoseada através da visão do autor-criador. Para que haja uma obra literária ou um texto literário, é

preciso haver uma espécie de abstração e subjetividade da parte do seu autor-criador e do seu apreciador e intérprete (leitor). Neste processo criativo e interpretativo, o poeta ou escritor, por sua vez, seleciona as palavras, busca ritmos nelas através da combinação e repetição dos sons vocálicos e consonânticos, joga com sentido das palavras, inventa novas palavras, atribui novos sentidos para palavras do nosso quotidiano, organiza textos em prosa ou em versos ou de forma híbrida, finge ser alguém que não é, cria personagens fictícias, para transmitir uma mensagem, um apelo, ou desabafar as suas mágoas, os seus anseios, revelar ou exaltar um mistério, enfim, falar sobre a nossa condição humana.

Existem muitas definições para o termo literatura, o que faz com que o seu conceito seja algo revestido de muitas controvérsias. Esta realidade não começou agora, remonta desde a antiguidade greco-latina, passando pelos períodos clássicos e modernos e até os dias que decorrem. Por este motivo, Eagleton (1990) afirma que a definição do conceito da literatura fica sempre dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler e não pela natureza do que é lido, pois alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários e a outros, essa condição é-lhes imposta. De acordo com esta perspetiva, o que importa não é necessariamente o que diz o texto, mas o modo como o seu autor utiliza a linguagem comum do dia a dia para transmitir o seu conhecimento, a sua experiência e o seu sentimento.

Ao longo dos tempos, foram feitas várias reflexões sobre o conceito, a natureza e a função social da literatura. Platão e Aristóteles foram os dois primeiros filósofos gregos que mais se destacaram sobre

a ordenação filosófica e teórica dos fenómenos e factos literários e depois os romanos vieram seguir as suas pegadas.

Uma das mais antigas reflexões sobre o conceito da literatura, desencadeada por estes filósofos, resume-se na definição da literatura como arte de palavra que imita a natureza. Em torno deste conceito, houve alguma controvérsia ente Platão e Aristóteles.

Platão na sua Arte Poética entendia a literatura como a mera imitação dos mundos das aparências, considerando que o único criador é Deus. Aristóteles, por sua vez, na sua Arte Poética foi mais longe, afirmando que a simples imitação do real afasta o ser humano ainda mais do mundo ideal, considerando que a imitação implica também a criação estética da realidade imitada, pois defende que a faculdade de criar aliada ao sensível e ao raciocínio é inata ao ser humano, uma vez que, além de lhe proporcionar conhecimentos, constitui a fonte do prazer estético. Este filósofo grego apresenta três funções fundamentais da literatura na sua Arte Poética. A primeira é a mimese, que significa cópia fiel da natureza ou a imitação do real, não tem um significado pejorativo, pois o seu significado está ligado ao facto de que a arte literária imita a natureza, considerando-a como fonte de inspiração para a criação da arte. De acordo com este propósito, a natureza é encarada como algo perfeito, harmonioso e estável. Neste caso, a ação imitadora do poeta ou do escritor é o transporte do particular para o universal. Este ato, segundo Aristóteles, é congénito ao ser humano. A segunda é a catarse, que é uma espécie de alívio e prazer, corresponde ao efeito suscitado pela tragédia e comédia que provoca terror e piedade ou entretenimento no seio do público, cujos cenários levam à purificação da alma ou das

emoções dos próprios espectadores. A terceira função é a verosimilhança, que é a propriedade ou a qualidade de uma obra literária capaz de representar a aparência de um mundo ou de uma realidade possível.

Este ideal aristotélico foi seguido também pelos filósofos latinos, sobretudo, Horácio, Virgílio e Homero nas suas artes poéticas e retóricas. Esta convicção manteve-se ao longo da antiguidade greco-latina, passando pela Idade Média, até aos períodos clássicos e começou a ser posta em causa nos finais do século XVIII e início do século XIX. Durante estes longos períodos, qualquer indivíduo que quisesse produzir uma obra de arte e, para que a mesma fosse considerada perfeita, era obrigado primeiramente a conhecer regras muito rígidas que estavam em vigor naqueles períodos.

Portanto, ao longo de vários períodos, o conceito da literatura conheceu várias definições, e até os tempos que decorrem, este conceito tem vindo a conhecer muitas aceções, constituindo desta forma muitas controvérsias na busca de uma definição unívoca que abarcasse todas as suas dimensões.

Esta hesitação deve-se ao facto de o conceito de literatura ser portador de uma forte carga semântica, pois, cada período da evolução humana, o mesmo vai-se adaptando às novas realidades e exigências impostas pelo tempo e espaço social onde a literatura é produzida.

Por exemplo, para os clássicos, o conceito da literatura significava o saber relativo à arte de escrever e ler, a gramática, a instrução, a erudição. No âmbito religioso, a literatura era entendida, pelos autores cristãos, por um lado, como um conjunto de textos

seculares e pagãos e, por outro lado, como um corpus de textos sagrados.

Já no início da época moderna, inaugurado pelo período do romantismo, a literatura passa a ser encarada como um fenómeno capaz de expressar a verdade essencial da condição humana (Aguiar e Silva & Victor Manuel, 1989). Deixa de ser uma imitação do real, arte de escrever e ler, a gramática, a instrução, a erudição e passa a ser uma arte de expressão verbal de caráter estético, que funciona como um instrumento de intervenção social, expressando de forma crua e nua os problemas do nosso tempo.

Neste novo quadro conceptual da literatura, o termo e o conceito da Poética, criado pelos filósofos gregos e latinos, como ciência geral das formas literárias, caíram em descrédito, isto é, os artistas literários (escritores e poetas) já não seguiam com rigor as antigas regras que regulavam a produção das obras literárias ou textos literários. Em virtude disto, a literatura, numa perspetiva mais individualista, passa a ser entendida como a expressão da interioridade do autor, o desabafo, a confissão, a imaginação, o fingimento, a noção da qual decorre a estética da autenticidade autoral, ou seja, a partir deste conceito, começa-se a valorizar a marca e/ou a presença do autor na sua obra. Numa perspetiva mais coletivista, a literatura passa a ser definida como expressão de uma determinada época ou de um determinado povo. Neste sentido, surge o conceito da literatura nacional, que é entendido como conjunto de obras de carácter ficcional, realista ou científico, produzido dentro de um país e num determinado tempo pelos escritores ou poetas deste país.

Todas as reflexões e discussões seculares sobre a problemática do conceito, da natureza da linguagem e da função social da literatura tiveram como suporte teórico e científico de um conjunto de correntes de pensamentos científicos e filosóficos que emergiram nos finais do século XVIII e nos princípios do século XIX, como o caso do iluminismo, liberalismo e romantismo. Em meados do século XX, as correntes formalismo russo, o Estruturalismo Checo e alemã e a nova crítica anglo-saxónica inauguram uma nova abordagem crítica e científica sobre os factos e fenómenos literários, buscando formalizar o novo campo dos estudos da literatura. Este facto permitiu criar condições para que os estudos da literatura sejam feitos com base nos depoimentos científicos de muitas disciplinas. Desta forma, este novo campo dos estudos da literatura é entendido como um campo de conhecimento, de investigação e de ensino da literatura como arte e como uma instituição cultural e social. Neste campo contempla as disciplinas como: a Teoria literária, Análise literária, Historiografia literária/História da literatura, Crítica literária, Didática da literatura, as quais elaboram e defendem conhecimentos sobre os factos e fenómenos literários. Estas disciplinas estabelecem entre elas uma relação de interdependência e complementaridade, ou seja, elas dependem umas das outras para completarem as insuficiências que existem entre si.

As referidas disciplinas do campo dos estudos da literatura não têm dignidade científica e, para exercerem as suas ações, recorrem ao auxílio de muitas disciplinas científicas e especulativas como: a Linguística, a Estilística, a Semiótica, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a História, entre outras, as quais fornecem

depoimentos teóricos e científicos, os princípios metodológicos e estratégicos que ajudam os estudiosos e os críticos literários a elaborarem os conceitos operatórios, as hipóteses explicativas, os métodos e os instrumentos analíticos e descritivos sobre os factos e fenómenos literários, permitindo desta forma compreender com rigor sistemático de uma criação literária concreta e individual de um autor, visando descodificar os sentidos ocultos de que se reveste e o seu valor ideológico e didático na sociedade.

Na segunda metade do século XX, houve um trabalho de sistematização de todos os conhecimentos produzidos até então sobre factos e fenómenos literários desencadeado pelos formalistas russos e estruturalistas checos e alemães e a nova crítica anglo-saxónica. Este trabalho culminou com a formalização ou a institucionalização do atual campo dos estudos da literatura. O referido trabalho consistiu fundamentalmente na criação de academias, que facultaram a divulgação dos estudos desencadeados sobre os fenómenos e factos literários e a sua estabilidade e notoriedade; nomeadamente, a atribuição do prémio Nobel da literatura, que funciona como um mecanismo que tende a valorizar a obra literária e o seu criador; a instauração do sistema de ensino universitário de literatura, que permitiu a conversão da literatura em instância de validade institucional e, por fim, o desenvolvimento da crítica literária como um instrumento essencial no processo de receção e valoração de obras e do seu autor no meio do público.

A natureza da matéria que constitui a literatura

Quando falamos da matéria que constitui a literatura, estamos a falar da sua linguagem que se reveste de uma certa elegância artística, o que a distancia da linguagem comum do dia a dia. A linguagem literária diferencia-se da linguagem comum do dia a dia ou da linguagem científica, porque se trata de uma linguagem trabalhada artisticamente pelos artistas literários, os quais lhe ostentam um carácter estético e sublime, através do uso das figuras da linguagem, do pensamento, da sintaxe e os usos de outros recursos expressivos da linguagem.

Quando afirmamos que a literatura é uma arte de expressão verbal de caráter estético, estamos a referir-nos a um conjunto de processos criativos inerentes à produção literária, quer na sua vertente oral, quer escrita.

O aproveitamento estético que o poeta ou escritor faz da língua veicular do quotidiano reside essencialmente na aplicação dos recursos estilísticos ou figuras de estilo, os quais imprimem na língua comum do dia a dia uma certa expressividade, um certo ritmo e musicalidade, uma certa melodia, o que provoca no ato da leitura da criação literária um certo prazer estético.

A Literatura é uma linguagem oral ou escrita assegurada por um discurso artístico polissémico, de natureza estética e emocional, cujo funcionamento deve ser apreciado e compreendido pelo leitor no ato da leitura analítica e crítica da obra ou do texto. Este discurso não está desligado do mundo real, isto é, da sociedade a qual reflete. Trata-se de um discurso que visa, sobretudo, suscitar o prazer estético, solicitando do leitor competências e disponibilidades para participar

num jogo discursivo, na construção de sentidos de um mundo possível construído pelo autor da obra ou do texto.

A compreensão de uma obra de arte é algo circunstancial, na medida em que não há um paradigma para toda a gente.

Uma criação literária é sempre algo desconhecido, ela resulta de uma visão pessoal e subjetiva do autor-criador. O importante na compreensão de uma obra de arte não é apenas descobrir a mensagem nela veiculada, o mais importante consiste em descobrir o modo como essa mensagem foi construída e a relação que a mesma estabelece com a realidade, com a nossa memória coletiva, enfim, com o contexto sociocultural e histórico que ela retrata.

Não existe propriamente uma linguagem literária, existe, entretanto, um aproveitamento estético da língua veicular pelo poeta ou escritor para transmitir os seus anseios, desabafos, conhecimento, experiências de vida ou exaltar um mistério e/ou apelar para uma causa social. Neste processo de exteriorização do interior permite o poeta ou escritor construir um mundo novo ficcional e verosímil, através de um processo criativo de imagens, sons, ritmos e símbolos do mundo real do quotidiano.

A postulação da literariedade enunciada pelos formalistas russos e estruturalistas checos, Roman Jakobson, Yuri Tynianov e muitos outros, no século XX, veio permitir a compreensão da natureza da linguagem literária, que se caracteriza pelo seu carácter estético, ficcional, verosímil, subjetivo, plurissignificativo, conotativo e lúdico. O conceito de literariedade é compreendido como sendo as características intrínsecas e específicas da linguagem dominante numa criação literária, aquela que a distingue da linguagem do quotidiano.

Esta descoberta constitui um elemento importante para a definição da natureza da literatura enquanto arte de expressão verbal de carácter estético e emocional.

Roman Jakobson, com base nas obras poéticas perfeitamente enquadradas dentro da perspetiva aristotélica, afirma que a função da linguagem literária é predominantemente de natureza poética (estética). E, neste sentido, a linguagem literária volta-se para si mesma, sem ter em conta os fatores externos (contextos socioculturais e históricos). Jakobson sustenta a tese de que não há razão para separar literatura da linguística, se a primeira constitui a arte da criação verbal de caráter estético e segunda é, por excelência, a ciência encarregada de estudar a linguagem verbal em todas as suas manifestações.

Para este pensador, a linguagem dominante em qualquer criação literária (obras literárias ou textos literários) é a linguagem poética, isto é, inspiradora, centrada apenas na mensagem.

Yuri Tynianov, por sua vez, afirma que o caráter estético que caracteriza a linguagem literária, por si só, não define toda a dimensão da linguagem de uma criação literária, pois esta contém outras dimensões como: a dimensão sociocultural e histórica.

Os críticos anglo-saxónicos dos anos 60 da corrente New Criticism, nomeadamente, René Wallek e Austin Warren sublinham, no seu livro *Teoria da Literatura*, a dimensão pessoal e social da literatura, afirmando que a mesma é algo que só pode ser praticado no meio social, considerando que alguns processos literários como, por exemplo, o simbolismo e a metaforização do real são, por essência, o reflexo da vida na sociedade e do mundo à nossa volta.

A partir destes depoimentos, podemos compreender que a linguagem literária é portadora de três dimensões: a estética, entendida como o modo como o poeta ou escritor utiliza a língua veicular, tornando-a mais expressiva e melódica possível, recorrendo a figuras de estilo e a recursos expressivos da linguagem; a sociocultural, a linguagem literária é portadora de valores e os significados oriundos do contexto sociocultural os quais ela reflete; a histórica, referente à memória coletiva de um povo ou de uma determinada época.

A educação literária escolar

A educação literária escolar é um pretexto que a escola usa para desenvolver mecanismos que proporcionam aos estudantes uma cultura literária que lhes permite ultrapassar o simples consumo de textos literários. Este processo passa pela prática de leitura orientada pela escola e por meio de esforços pessoais. O hábito e o gosto pela leitura é uma condição fundamental para que o indivíduo possa ter êxito na escola e na vida profissional e pessoal e contribuir para uma sociedade simultaneamente diferenciadora e coesa na nossa matriz democrática, como afirma Alçada (2008,):

> O processo de ensino-aprendizagem de leitura de uma criação literária no contexto escolar tem sido levado a cabo através do desenvolvimento de atividades como leitura analítica, interpretativa e compreensiva, traduzindo-se em seguinte ações protocolares:
>
> 1. Ler o texto ou a obra atentamente, as vezes necessárias para apreender o seu sentido global. Se necessário, procurar no

dicionário as palavras cujo significado não seja completamente claro.

2. Descobrir o tema e/ou assunto de forma muito simplificada, podendo distinguir tema de assunto da seguinte forma: o tema corresponde ao objetivo do autor ao escrever o texto ou a obra e deve ser redigido com clareza e brevidade, evitando os pormenores; o assunto é um breve resumo onde se conservam os pormenores mais importantes das ideias desenvolvidas no texto ou na obra.

3. Apreender a forma como as ideias se articulam dentro do texto e detetar os mecanismos de coesão e de coerência que o suportam.

4. Analisar com pormenor e objetividade os elementos que, a nível da linguagem, são mais valorizados pelo autor e que contribuem para o seu significado global:

- a versificação (metro, estrofe, rima, ritmo);
- o predomínio de determinados sons (vocálicos e/ou consonânticos);
- o valor das diferentes classes de palavras;
- o tipo de frases;
- a estrutura e a articulação das frases e o respetivo valor contextual;
- os níveis de língua;
- as funções da linguagem;
- as figuras ou recursos de estilo;
- os modos de relato de discurso;
- a pontuação;

- a relação entre o texto em análise com outro texto do mesmo autor ou de um autor diferente que têm algo convergente ou divergente (estilo da escrita e da linguagem, o género textual e a intenção comunicativa).

O exercício da leitura e da escrita, neste mundo globalizado em que vivemos, torna-se cada dia que passa um fator indispensável, quer para o desempenho de um papel social ativo e responsável, quer para o simples exercício da cidadania.

A leitura e a escrita são práticas sociais que se relacionam e complementam a formação do indivíduo para um pleno exercício de cidadania ativa, responsável e competente. Assim, podemos afirmar que a leitura e a escrita são os melhores instrumentos para a construção do conhecimento.

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita constituem um processo complexo, a partir do qual o indivíduo adquire competências fundamentais para a sua escolaridade básica e vida futura.

Muitos estudiosos que se dedicam ao estudo sobre esta matéria defendem que a leitura e a escrita são usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral. Isto significa dizer que têm mesmo de ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino.

Segundo Amaro (2006, p.12), a leitura é uma aprendizagem complexa que proporciona possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade. Essa não se limita apenas à decifração de alguns sinais gráficos. Exige do indivíduo uma participação efetiva, enquanto sujeito ativo no processo, contribuindo de forma ativa na

produção de sentido e construção do conhecimento a partir da apreciação crítica do texto abordado. Podemos afirmar que a competência da leitura implica a compreensão do mundo à nossa volta.

Durante a leitura, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento do mundo devem ser altivados para poder chegar ao momento da compreensão efetiva do texto (Kleiman, 2011, p. 26).

Ler uma criação literária é ser capaz de dialogar, de interagir com o texto, é como se existisse uma espécie de intercâmbio cognitivo entre o texto e o leitor (Zilberman, 1987, p. 24).

A escola tem uma grande responsabilidade nesse processo. A competência da leitura da criação literária sugere não apenas a compreensão do mundo à nossa volta, como também potencializa e alarga conhecimentos da escrita, instrumento essencial no âmbito da nossa interação com os outros.

Assim, é percetível que a leitura literária implica uma compreensão, não só pela decifração dos elementos estruturantes de textos, mas também pela construção de uma atitude crítica perante o texto apreciado. Enquanto o gosto e a prática de leitura da criação literária assumir o papel preponderante no processo de recolha de informações e a partir destas construir conhecimentos de forma a adquirir a capacidade crítica, não se pode deixar de questionar os métodos pedagógicos adotados nas aulas de abordagem de criação literária.

No ato da leitura de uma criação literária, o texto ou a obra deve ser encarada como um objeto artístico e cultural, que está ao serviço de uma comunicação entre o leitor e o sujeito enunciador da

mensagem. Como todo e qualquer tipo de comunicação contempla uma linguagem, a da criação literária, que é suportada por um discurso artístico polissémico, daí que o seu funcionamento deva ser compreendido criticamente pelo aluno-leitor-intérprete.

A leitura da criação literária é o principal instrumento para o entendimento da cultura literária, cuja aprendizagem é dependente de um ambiente propício e a escola afirma-se como um espaço ideal para aprendizagem de mecanismos necessários que permitam o seu alcance.

A literatura é, sem dúvida, um sistema de conhecimento, porque a partir dela o leitor consegue desenvolver reflexões sobre uma série infinita de conhecimentos oriundos de vários ramos do saber. Assim, podemos dizer a literatura tem uma função cognitiva, isto é, através da prática da sua leitura descobrimos algo desconhecido e misterioso, e no exercício desta descoberta, interagimos com muitas informações, ideias e experiências, enfim, este exercício permite-nos entrar em contacto com muitas culturas, o que abre os nossos horizontes, possibilitando o acesso à cultura literária. A cultura literária é a mais completa de todas as formas de cultura, pois nela há cruzamento de multas culturas: cultura filosófica, científica, artística, tecnológica, religiosa, política, económica, histórica, social, etc.

A literatura neste sentido é encarada como uma condensadora e detentora privilegiada de aventuras e experiências humanas, por isso, encerra em si mesma, um sistema de conhecimento resgatado na sociedade onde ela é produzida. Deste modo, ela acaba a ser o reflexo do itinerário histórico profundo da humanidade em termos da estética, da ideologia e da cultura de um determinado povo ou lugar

e de um determinado tempo. Ela é uma arte repleta de criatividade, prazer e cuja aprendizagem requer um espírito crítico.

A literatura enquanto arte de compor textos através de palavras constitui uma autêntica forma de comunicação, visto que ela apresenta uma linguagem própria e variável conforme a sua natureza (verbal, icónica, imagética, etc.) e, através dela, o poeta ou escritor expressa as suas ideias, emoções, sentimentos, pensamentos, experiências de vida, exalta um mistério, contempla o encanto da natureza e da mulher, manifesta uma revolta, uma mágoa, uma dor, apela à justiça, denuncia os absurdos da nossa condição social. Ao fazer isto, ele está a comunicar com a Humanidade.

A comunicação literária é sempre materializada ou concretizada através da leitura literária da criação literária, pois é através desta atividade que o leitor estabelece o contacto com o mundo imaginário do autor-criador da obra literária ou do texto literário. No ato desta leitura, há uma relação de cumplicidade entre escritor /poeta, obra e o público leitor.

Quando os escritores ou poetas produzem uma obra literária não devem escrever a pensar nos leitores, pois, dada a variedade de gostos dos leitores, é difícil um escritor escrever para um público específico a não ser aqueles escritores que dedicam escritas direcionadas para um público infantil ou aqueles escritores de intervenção social, que escrevem para uma causa social, alertando o público leitor para uma tomada de consciência.

Considerações finais

A Literatura é uma área de conhecimento de capital importância para a formação e desenvolvimento humano, não somente pela gratuitidade e entretenimento que a ficção proporciona, mas por possibilitar aos leitores refletirem criticamente sobre si e sobre o mundo à sua volta, a partir da visão crítica, melancólica, contemplativa, confessionista, apelativa ou narcisista do autor do texto. Por isso, o hábito de leitura dos textos literários deixa em cada indivíduo leitor e intérprete uma bagagem de experiências que o define como cidadão instruído.

Ressaltamos, portanto, que o gosto pela leitura literária não deve estar relacionado apenas com às exigências estabelecidas pelas instituições de ensino. Entretanto, fora desse âmbito, cada indivíduo deve adquirir o gosto e o prazer de ler, lendo continuamente, para poder exercer plenamente a sua cidadania, na sociedade onde estiver inserido.

Referências

Aguiar e Silva & Victor Manuel (1989). Teoria da Literatura. Editora Almedina. Coimbra.

Alçada, Isabel (2008), in *círculo de leitores*, nº 175.

Amora, António Soares (2006). *Introdução à Teoria da Literatura*. Cultrix: São Paulo.

Cereja, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

Kleiman, Ângela (2011). *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura*. São Paulo: Contexto.

Matos, Maria Vitalina Leal de. (2001*). Introdução aos Estudos Literários*. Lisboa. Zilberman, Regina (1987). *A literatura infantil na escola*. 6ª ed. São Paulo. Global ed.

Políticas públicas e a promoção da leitura: o papel da formação continuada de professores

Public policies and the promotion of reading: the role of continuing teacher education

Vanessa Ramos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)
vanessaramospedagoga@gmail.com

Recebido: 23-02-2025
Aceite: 18-03-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: Este artigo analisa o papel crucial da formação continuada de professores na mediação da leitura literária. A relevância dessa formação é destacada em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o recente parecer CNE/CP nº 4/2024, que enfatizam a necessidade de preparar os educadores para promover a leitura de forma eficaz. A pesquisa adota uma abordagem crítica, utilizando revisão de literatura e Análise Textual Discursiva (ATD), para examinar as políticas públicas mencionadas, com o objetivo de compreender como elas influenciam a formação de professores para a mediação da leitura literária. A investigação também incorpora relatos de experiência de três escolas brasileiras, a fim de ilustrar os desafios e as práticas relacionadas à mediação da leitura em sala de aula. A questão central do artigo é investigar de que forma as políticas públicas e iniciativas do terceiro setor moldam a formação de professores para a mediação da leitura, considerando o contexto

neoliberal da sociedade atual. O objetivo principal é analisar o impacto dessas diretrizes educacionais na prática docente, com foco na mediação da leitura literária e no desenvolvimento do leitor no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Leitura Literária; Políticas Públicas.

ABSTRACT: This article analyzes the crucial role of continuing teacher education in the mediation of literary reading, within the context of Brazilian educational public policies. The relevance of this education is highlighted in official documents such as the Law of Directives and Bases of Education (LDB), the National Curricular Parameters (PCNs), the National Common Curricular Base (BNCC), and the recent CNE/CP opinion No. 4/2024, which emphasize the need to prepare educators to promote reading effectively. The research adopts a critical approach, using a literature review and Discursive Textual Analysis (ATD) to examine the mentioned public policies, aiming to understand how they influence teacher education for the mediation of literary reading. The investigation also incorporates experience reports from three Brazilian schools, to illustrate the challenges and practices related to reading mediation in the classroom. The central question of the article is to investigate how public policies and third sector initiatives shape teacher education for reading mediation, considering the current neoliberal context of society. The main objective is to analyze the impact of these educational guidelines on teaching practice, focusing on the mediation of literary reading and the development of the reader in Brazil**.**

KEYWORDS: Continuing Training; Literary Reading; Public Policies

Considerações iniciais

A leitura, como ferramenta essencial de apreensão do mundo, molda nossa compreensão desde a infância, expandindo-se continuamente ao longo da vida. Paulo Freire (2011) destaca a precedência da leitura do mundo sobre a leitura da palavra, enfatizando a continuidade entre ambas. Nesse contexto, a escola, com professores desempenhando papel crucial na formação de leitores proficientes, emerge como espaço privilegiado para a sistematização do aprendizado da leitura (Retratos da Leitura no Brasil, 2024).

A leitura, habilidade fundamental adquirida no ambiente escolar, transcende a mera decodificação de códigos. Por meio da escola, aprendemos a reconhecer, a decodificar e a recodificar o sistema da linguagem, ou seja, a ler e escrever. Desenvolvemos, ainda, a capacidade de perceber os efeitos de sentido criados pelos arranjos linguísticos, culminando na formação do senso crítico em relação ao que lemos e produzimos.

Diante do cenário educacional brasileiro, este artigo busca investigar: De que forma as políticas públicas de formação continuada influenciam na prática de sala de aula, no que concerne à formação do leitor literário, considerando o contexto neoliberal da sociedade atual? Esta questão central visa analisar os impactos das diretrizes educacionais na formação de professores mediadores de leitura e como essas influências se manifestam no processo de ensino e de aprendizagem da leitura literária.

Por conseguinte, os objetivos específicos deste estudo consistem em: (1) investigar a influência das diretrizes educacionais, com destaque para a BNCC e os pareceres do Conselho Nacional de

Educação (CNE/CP n.º 4/2024), na formação continuada; e (2) analisar os desafios e as possibilidades para a formação desses profissionais no Brasil, a partir da análise das políticas públicas e das práticas de sala de aula.

Em suma, essa investigação busca compreender como as normativas educacionais influenciam a prática docente e o desenvolvimento de competências para promover uma leitura crítica e reflexiva nos estudantes. Ao analisar a relação entre essas normativas e as implicações gerencialistas nas diretrizes de formação docente, pretende-se evidenciar como tais orientações podem afetar a educação e a mediação da leitura literária nas salas de aula brasileiras.

A Importância das Políticas Públicas na Formação Continuada

A formação de professores da educação básica tem sido um tema central nas discussões sobre políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - 9.394/96. Esse marco regulatório impulsionou programas governamentais de formação docente, visando melhorar a qualidade da educação e preparar os professores para os desafios da profissão.

As reformas e regulamentações desse período refletem a crescente importância atribuída à formação docente nas políticas públicas. No entanto, tais mudanças são influenciadas por diretrizes internacionais e organismos multilaterais, conforme nos apresenta a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e sua constante busca de um alinhamento ao conceito de

'competências', promovendo alterações teóricas e práticas no cenário educacional brasileiro.

Dentre os avanços e desafios na formação de professores da educação básica, destaca-se a promulgação, em 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Esse marco legal buscou promover uma formação inicial mais estruturada e articulada para os profissionais da área. No entanto, a implementação das diretrizes enfrentou desafios, com algumas licenciaturas ignorando-as e outras desenvolvendo suas próprias diretrizes.

Paralelamente, políticas de governo como o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parceria com os estados, têm buscado aprimorar a gestão educacional. O Progestão, implementado desde 2001, já alcançou ampla abrangência em estados brasileiros, com destaque para Santa Catarina, Pernambuco e Tocantins, onde a totalidade dos diretores em exercício participou, além de professores convidados de outras regiões do país.

Com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, homologada em 2009, temos um marco importante na formação docente no Brasil. O Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, parte integrante dessa política, estabelece princípios e objetivos para a formação dos profissionais da educação básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de

Educação (PNE) e os planos decenais dos estados e municípios do país.

Essa política implementou o Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e a distância, de professores da Educação Básica (PARFOR), que se consolidou por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente e passou a contar com a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores.

Em 2016, o Decreto nº 8.752 definiu que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica deveria assegurar sua coerência com as Diretrizes Nacionais e atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os processos de avaliação da educação básica e superior instituídos no país. Esse movimento de alinhamento entre as políticas de formação docente e os demais elementos estruturantes do sistema educacional brasileiro visa garantir a integração e a eficácia das ações propostas, tema este de amplo debate entre os especialistas no assunto.

Com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, estabelecem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui-se a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação Continuada). Em seu Artigo 6º, parágrafo II, destaca-se a importância do desenvolvimento contínuo das competências e das habilidades relacionadas à compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, privilegiando a língua portuguesa

e fundamentando-se no domínio da norma culta. Essa diretriz ressalta a necessidade de que os professores, ao longo de sua formação continuada, aprimorem suas aptidões linguísticas para melhor desempenhar seu papel educativo na formação de alunos leitores e produtores de textos.

A recente homologação do parecer CNE/CP nº 4/2024 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo CNE reforça a valorização dos professores. A nova diretriz estabelece que 50% da carga horária dos cursos de formação docente deve ser presencial. Tal medida sinaliza um compromisso com a qualidade da formação inicial em nível superior, buscando uma estrutura que conecte os futuros educadores às vivências dos estudantes e à realidade das salas de aula de todo o país.

A preocupação em fortalecer o ensino básico, por intermédio da formação e da qualificação de seus profissionais, transcende o contexto brasileiro, manifestando-se em diversos países da América Latina. Nesse cenário, políticas públicas buscam valorizar e aprimorar a formação docente como estratégia para a melhoria da educação básica. Exemplos notáveis incluem o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), que monitora o progresso educacional em níveis regional e sub-regional, e iniciativas coordenadas pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OERLAC), vinculada à UNESCO. Ambos os programas, derivados do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC), alinham-se às metas estabelecidas nas Conferências de Educação para Todos, realizadas em Jomtien (1990) e Dakar (2000).

A progressiva incorporação de pautas neoliberais nas legislações educacionais brasileiras evidencia uma transição no discurso educacional. Embora se observe um esforço em democratizar o acesso ao ensino, consagrando direitos e deveres, a lógica subjacente propõe uma formação centrada no aluno e na contextualização do conhecimento. Entretanto, essa abordagem tem resultado na expansão da lógica de mercado para o espaço educacional, abrindo oportunidades para o aumento dos lucros corporativos de fundações privadas.

No campo da gestão educacional, o modelo gerencialista submete os processos de produção pedagógica à lógica mercadológica, tanto na rede pública quanto na privada. Essa influência se manifesta desde a concepção curricular até as políticas de avaliação heterônomas, permeando as práticas escolares. Lamosa (2020) destaca em seus estudos que o gerencialismo na educação corresponde à inserção da educação nos moldes do desenvolvimento econômico, visando responder às novas necessidades de qualificação.

A busca por uma educação de qualidade tem impulsionado a articulação entre políticas de formação docente e outros elementos estruturantes do sistema educacional, como diretrizes curriculares, avaliação e valorização da carreira. Essa ênfase na formação continuada, contudo, abriu espaço para a atuação de diversos atores, incluindo organizações sob influência neoliberal e mediada pelo terceiro setor, o que ampliou a participação de empresários e de representantes da sociedade civil na formulação de políticas educacionais.

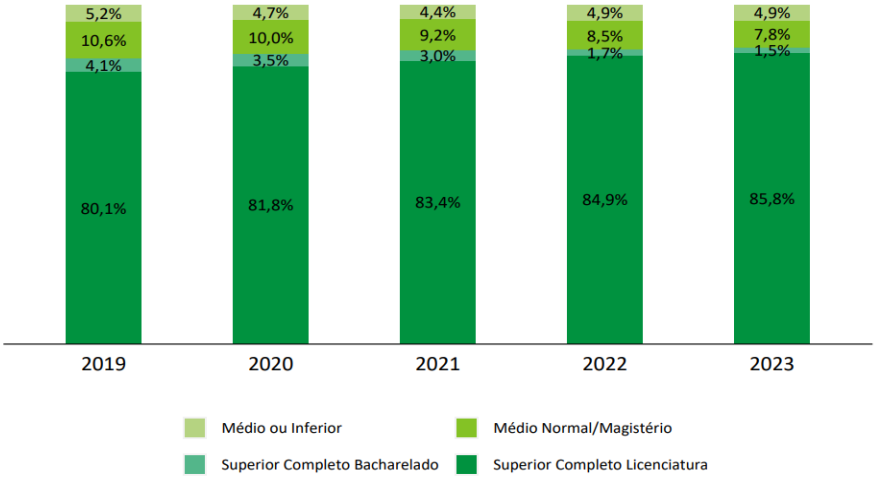
Formação e Desenvolvimento Profissional do(a)s Professore(a)s

A formação continuada de professores, conforme estabelecido nos artigos 62, 62-A e 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, é um tema central nas políticas educacionais brasileiras. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) pelo MEC representa um marco importante no enfrentamento das desigualdades presentes nos sistemas educacionais do país (Brasil, 2004).

Documentos norteadores da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também destacam a formação continuada como investimento necessário para promoção de uma educação de qualidade, alinhada às necessidades atuais de práticas pedagógicas eficazes em consonância com às expectativas curriculares. Entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, a BNCC destaca a criação de ações de materiais norteadores para professores, bem como processos de aperfeiçoamento contínuo dos processos de ensino e aprendizagem, não só para educadores como para gestores (2017, p. 17).

Desde a LDB à BNCC, o governo federal engendrou políticas tanto para aumentar a oferta de licenciaturas, como para qualificar os docentes já atuantes na rede pública. De acordo com o Censo Escolar de 2023, os percentuais de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada têm aumentado gradativamente ao longo dos últimos cinco anos. Veja a seguir os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep):

Gráfico I - Escolaridade dos Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Brasil 2019 - 2023



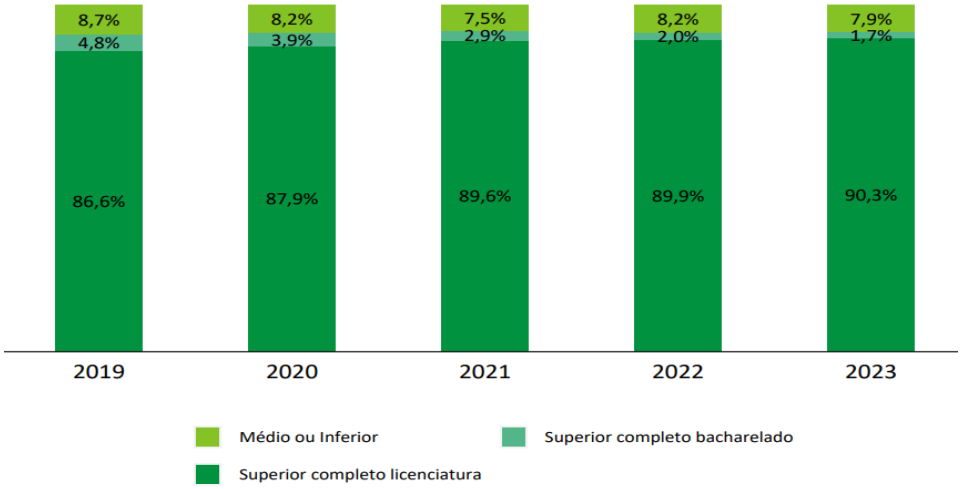
Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023.

Segundo os dados divulgados pelo Censo da Educação Básica do ano de 2023, houve um aumento significativo na escolaridade dos docentes que atuam na Educação Infantil. Em 2023, 80,7% dos profissionais possuíam nível superior completo, sendo 79,5% com grau acadêmico de licenciatura e 1,2% com bacharelado. Comparando com 2019, nota-se um crescimento no percentual de docentes graduados com licenciatura, que passou de 73,3% para 79,5%. Além disso, 11% dos docentes têm formação de ensino médio normal ou magistério, enquanto 8,4% possuem nível médio ou inferior. (Brasil, 2024, p. 58).

Ainda de acordo com o documento supracitado, os dados divulgados para o segmento dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam que 92,0% dos docentes possuem nível superior completo

(90,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7%, bacharelado), ou seja, o percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 3,7 pontos percentuais entre os anos de 2019 e 2023 (Brasil, 2024, p.60), vejam as análises divulgadas no gráfico a seguir:

Gráfico II - Escolaridade dos Docentes dos Anos Finais Ensino Fundamental - Brasil 2019-2023



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023.

A formação continuada de professores emerge como um pilar fundamental no cenário educacional, essencial para assegurar a qualidade do ensino e preparar os docentes para enfrentar os desafios do século XXI, especialmente no que tange ao fomento da leitura. Contudo, apesar de sua inegável relevância, as políticas públicas ainda exibem lacunas ou insuficiências na implementação e oferta de programas de qualidade. A valorização dos educadores, o reconhecimento de seu papel crucial na formação do cidadão e a

disponibilização de oportunidades para o seu desenvolvimento profissional são, portanto, elementos indispensáveis para a promoção de uma educação de qualidade.

Aprendizagem Visível: A "Expertise" Colaborativa e a formação leitora

Fundamentada nos estudos pioneiros de John Hattie sobre Aprendizagem Visível, a expertise colaborativa emerge como uma estratégia crucial no processo de aprendizagem dos estudantes. A sinergia resultante do trabalho conjunto entre educadores, gestores e alunos promove uma inteligência coletiva que impulsiona tanto a autoformação quanto à autoavaliação dentro da comunidade escolar.

Hattie (2007) define a Aprendizagem Visível como a capacidade de tornar os processos de ensino e de aprendizagem transparentes e mensuráveis. Este conceito preconiza a criação de ambientes onde os estudantes possam identificar claramente seus objetivos e monitorar seu progresso. Para tanto, educadores devem empregar estratégias que evidenciem as expectativas de aprendizagem e o impacto de suas práticas pedagógicas.

A formação de leitores, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, demanda professores constantemente atualizados e aptos a mediar a leitura. Nesse contexto, o papel do professor transcende o de mero transmissor de conhecimento, assumindo a figura de um mediador que abre portas para novos mundos, conforme postulado por Petit (2009).

Ainda de acordo com Petit, a leitura, além de sua função cognitiva, possui uma dimensão simbólica, representando acesso ou exclusão social. O mediador da leitura, portanto, atua como um agente que legitima a participação do estudante no mundo do conhecimento, rompendo barreiras impostas por origens sociais ou distanciamentos culturais. Diante disso, a formação de professores como mediadores de leitura torna-se crucial para a educação, exigindo um investimento contínuo na formação inicial e continuada.

Aprendizagem Visível: A "Expertise" que nasce no coletivo

Visando aprimorar a formação do professor como mediador na formação do(a) leitor(a), foram realizados *workshops* em escolas das redes pública e privada nas cidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, durante o primeiro trimestre letivo de 2024. O estudo envolveu 148 docentes da Educação Básica, abordando os temas 'Por uma escola mais criativa: reflexões para a prática docente' e 'A leitura literária no ambiente escolar'.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa exploratória, com coleta de dados realizada por meio de entrevistas via formulários eletrônicos, observações participativas e análise documental. A análise dos resultados se centrou na percepção dos docentes sobre a aplicabilidade das temáticas abordadas nos *workshops* em suas práticas pedagógicas diárias, com foco na formação leitora de seus estudantes.

Os *workshops* promoveram reflexões significativas entre os docentes, estimulando a criatividade e a inovação em suas estratégias de ensino. A abordagem da leitura literária foi destacada como ferramenta eficaz para o desenvolvimento da compreensão e da

expressão dos estudantes. A expertise colaborativa emergiu como um catalisador para a melhoria do ambiente escolar e o engajamento dos educadores.

A aplicação de questionários avaliativos resultou em 143 respostas de professores(as), cuja distribuição por segmento de atuação revela informações relevantes sobre o perfil dos participantes. A maioria dos respondentes (73,7%) atua no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Este dado indica uma predominância de profissionais que trabalham com alunos em fase inicial de escolarização e processos de formação leitora, destacando a importância de práticas pedagógicas nesta etapa crucial do aprendizado.

A distribuição dos professores participantes por segmento de atuação revela uma diversidade significativa: 5,3% atuam no Ensino Fundamental Anos Finais, 18,2% na Educação Infantil e 2,8% no Ensino Médio. Essa variedade proporciona uma ampla perspectiva sobre as práticas leitoras e os desafios enfrentados nos diferentes níveis de ensino.

Quanto à formação acadêmica, 21,1% dos respondentes possuem formação técnica profissionalizante, 42,1% ensino superior completo e 36,8% pós-graduação ou especialização. Essa heterogeneidade na formação evidencia que diferentes níveis de conhecimento podem influenciar as práticas pedagógicas dos docentes.

Constata-se que os ciclos de palestras sobre formação continuada, ao abordarem a promoção da leitura, têm o potencial de transformar as práticas educativas, incentivando abordagens que estimulem o interesse dos estudantes pela leitura. O fortalecimento da

formação leitora contribui não apenas para a formação integral dos estudantes, mas também se alinha às necessidades identificadas no questionário, que evidenciam a interligação entre a formação docente e a efetividade das práticas de ensino.

Ressalta-se que todos os respondentes relataram que suas instituições promoveram formações presenciais ao longo do ano letivo de 2024. A participação nessas formações atingiu 92,5% dos professores, evidenciando um elevado grau de engajamento com o desenvolvimento profissional. A qualidade do conteúdo oferecido foi avaliada positivamente, com 57,9% dos participantes classificando-o como excelente e 42,1% como bom. Esses dados sugerem que as iniciativas de formação continuada são bem recebidas e reconhecidas como um diferencial para o aprimoramento profissional dos docentes.

Ao investigar a aplicabilidade dos conhecimentos e das habilidades adquiridos na formação, constatou-se que 36,8% dos professores os aplicaram integralmente em suas práticas de sala de aula, enquanto 63,2% os aplicaram parcialmente ou os adaptaram à sua realidade. Esse dado sugere que, embora as orientações recebidas sejam consideradas valiosas, a adaptação das estratégias ao contexto específico de cada sala de aula é uma prática comum e necessária.

Esses resultados não apenas refletem o perfil da amostra, mas também destacam a importância de direcionar ações e políticas de formação continuada, especialmente no que diz respeito à temática da formação leitora dos alunos. A habilidade de leitura é uma competência fundamental que se desenvolve, em grande parte, nos primeiros anos de escolarização e continua a ser uma preocupação central em todas as etapas de ensino (Petti, 2009).

Constata-se que as transformações socioculturais no ambiente educacional, impulsionadas pela formação continuada, expandem as propostas didático-metodológicas voltadas à formação leitora de docentes e de discentes. Tais transformações possibilitam a adoção de novas estratégias de ensino e o desenvolvimento de habilidades de leitura essenciais para a cidadania em um contexto de constante evolução. A partir das dinâmicas vivenciadas nos encontros, a formação continuada fomentou a experimentação de práticas inovadoras e a integração de saberes diversificados, promovendo um ambiente educacional acolhedor e inclusivo.

Os resultados obtidos evidenciam a necessidade de direcionar ações e políticas de formação continuada, com foco na formação leitora dos alunos. A leitura, competência fundamental desenvolvida desde os primeiros anos de escolarização, permanece como preocupação central em todas as etapas de ensino (Petit, 2009).

Reflexões Finais: Entrou por uma porta e saiu pela outra...

No universo da educação, uma expressão clássica se destaca no contexto da contação de histórias: "Entrou por uma porta e saiu pela outra; quem quiser que conte outra". Essa frase ressalta a importância da narrativa e da criatividade no aprendizado, refletindo como as histórias, sejam elas reais ou imaginárias, podem ser ferramentas poderosas para engajar e estimular a reflexão.

Neste artigo, exploramos a importância de contextualizar as políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil, destacando como elas moldam as práticas pedagógicas em sala de aula e influenciam a formação da identidade do leitor literário. A legislação

brasileira, embora estabeleça diretrizes que visam garantir a qualidade do ensino e aprimorar a formação docente, capacitando-os como cidadãos críticos e reflexivos no processo educativo, ainda apresenta "brechas" que precisam ser superadas.

Assim como na narrativa, cada experiência de aprendizado vivenciada por um docente pode se desdobrar em novas perspectivas para seus discentes. Os dados obtidos ao longo deste estudo fornecem uma base para uma análise aprofundada das práticas educacionais e das expectativas dos educadores em relação à formação continuada. Enfatiza-se aqui a importância da formação leitora como um componente essencial para a educação de qualidade, pois é através da leitura que se abre um leque de possibilidades para a construção do conhecimento.

Diante dos resultados obtidos, é fundamental incentivar e investir em iniciativas de formação docente que valorizem a colaboração e a reflexão pedagógica para a formação leitora de seus estudantes. A construção de uma comunidade escolar coesa e orientada para a melhoria constante é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e o fortalecimento do sistema educacional.

O trabalho na formação docente também versou sobre os letramentos incontornáveis da educação. Assim, ao finalizarmos nossas considerações, é fundamental lembrar que a educação é um contínuo recontar de histórias, em que cada docente e discente desempenha um papel vital na construção do conhecimento. Que todos continuem a contar suas histórias, transformando cada porta que se abre em novas oportunidades de aprendizado e,

consequentemente, contribuindo para um ambiente educacional mais rico e dinâmico.

Referências:

Ball, S. J. (2013). *Novos Estados, nova governança e nova política educacional* [New states, new governance and new educational policy]. Em M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Orgs.), *Sociologia da Educação: análise internacional* (pp. xx-xx). Penso.

BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. Ensino Fundamental* [National Curricular Parameters]. Introduction. Elementary School]. MEC/SEF.

BRASIL. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. (2016). *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.* Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Edição nº 90, Seção 1, p. 1-4. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2024). *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). (2017). *Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de Formação Continuada de Professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. https://www.consed.org.br/storage/download/5adf3c0d134be.pdf

Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.

Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Cortez.

Hattie, J. (2017). *Aprendizagem visível para professores: Como maximizar o impacto da aprendizagem*. Penso Editora.

Instituto Pró-Livro. (2024). *Retratos da Leitura no Brasil* (6a ed.). https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/

Lamosa, R. A. C. (2020). *Todos pela Educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas*. Appris Editora.

Movimento Profissão Docente. (n.d.). *Página inicial*. Movimento Profissão Docente. https://www.profissaodocente.org.br/

Petit, M. (2009). *Os jovens e a leitura*. Editora 34.

Secção Varia

Desafios do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras em São Tomé e Príncipe - o caso do Inglês e do Alemão: convite para reflexão e ação

Challenges of teaching and learning foreign languages in São Tomé and Príncipe - the case of English and German: invitation for reflection and action

Diana Jordão da Cruz
Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe
(São Tomé e Príncipe)
dep.lingua.alema@gmail.com

Recebido: 24-02-2025
Aceite: 16-05-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: O presente artigo investiga os desafios enfrentados no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco no inglês e no alemão, em São Tomé e Príncipe. A pesquisa realiza uma revisão histórica sobre o início do inglês na 7ª classe, no Liceu-Colégio, no ano letivo de 1954/55, até à implementação do alemão com o início da 10ª classe, no Liceu D. João II, no ano letivo de 1960/61, em São Tomé e Príncipe. Os principais obstáculos identificados incluem a escassez de recursos didáticos, a desmotivação dos alunos e as limitações estruturais nas escolas. A metodologia envolve entrevistas qualitativas com cinco professores de inglês e doze professores de alemão, proporcionando uma compreensão das necessidades educativas

e das perspetivas pedagógicas. Os resultados salientam a necessidade imperiosa de implementar estratégias inovadoras e de garantir o apoio institucional, enfatizando a importância de uma abordagem educacional holística que contemple as especificidades culturais e linguísticas do arquipélago. A conclusão sublinha que, para fomentar um ambiente de aprendizagem dinâmico e eficaz, é imperativo integrar abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e linguística, promovendo, deste modo, o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos e contribuindo para a construção de cidadãos bilíngues e multilíngues num contexto globalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem; Línguas Estrangeiras; Abordagem Intercultural; Escassez de Recursos; São Tomé e Príncipe.

ABSTRACT: This article investigates the challenges faced in teaching and learning foreign languages, with a focus on English and German, in São Tomé and Príncipe. The research carries out a historical review of the beginning of English in the 7th grade at *Liceu-Colégio* in the 1954/55 school year until the implementation of German with the beginning of the 10th grade at *Liceu D. João II* in the 1960/61 school year in São Tomé and Príncipe. The main obstacles identified include the scarcity of teaching resources, student demotivation and structural limitations in schools. The methodology involved qualitative interviews with thirteen English and twelve German teachers, providing an in-depth understanding of educational needs and pedagogical perspectives. The results highlight the imperative need to implement innovative strategies and guarantee institutional support, emphasising the importance of a holistic educational approach that takes into account the cultural and linguistic specificities of the archipelago. The conclusion stresses that in order to foster a dynamic and effective learning environment, it is imperative to integrate pedagogical

approaches that value cultural and linguistic diversity, thus promoting the linguistic and cultural development of students and contributing to the construction of bilingual and multilingual citizens in a globalised context.

KEYWORDS: Teaching-Learning; Foreign Languages; Intercultural Approach; Resource Scarcity; São Tomé and Príncipe.

ABSTRACT: Der vorliegende Artikel untersucht die Herausforderungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen, mit Schwerpunkt auf Englisch und Deutsch, in São Tomé und Príncipe. Die Forschung führt eine historische Überprüfung des Beginns des Englischunterrichts in der siebten Klasse am *Liceu-Colégio* im Schuljahr 1954/55 bis zur Einführung des Deutschen mit Beginn der zehnten Klasse am *Liceu D. João II* im Schuljahr 1960/61 in São Tomé und Príncipe durch. Die wichtigsten identifizierten Hindernisse umfassen den Mangel an didaktischen Ressourcen, die Demotivation der Schüler:innen und strukturelle Einschränkungen in den Schulen. Die Methodik umfasst qualitative Interviews mit fünf Englischlehrer:innen und zwölf Deutschlehrer:innen, die ein Verständnis der Bildungsbedürfnisse und pädagogischen Perspektiven vermitteln. Die Ergebnisse betonen die dringende Notwendigkeit, innovative Strategien zu implementieren und institutionelle Unterstützung zu gewährleisten, wobei die Bedeutung eines ganzheitlichen Bildungsansatzes hervorgehoben wird, der die kulturellen und sprachlichen Besonderheiten des Archipels berücksichtigt. Die Schlussfolgerung unterstreicht, dass es für die Förderung einer dynamischen und effektiven Lernumgebung unerlässlich ist, pädagogische Ansätze zu integrieren, die die kulturelle und sprachliche Vielfalt wertschätzen und so die sprachliche und kulturelle Entwicklung der Schüler:innen fördern und zum Aufbau zwei- bzw. mehrsprachiger Bürger:innen in einem globalisierten Kontext beitragen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Lehren-Lernen; Fremdsprachen; Interkultureller Ansatz; Ressourcenknappheit; São Tomé und Príncipe.

Introdução

No âmbito da literatura científica, o arquipélago de São Tomé e Príncipe é considerado um "país multilíngue", apresentando "uma grande diversidade linguística" (Hagemeijer, 2009, p.1). Esta realidade é por vezes comparada ao episódio bíblico "ilhas de Babel" (idem). O português é a língua oficial do país, coexistindo com mais três línguas crioulas autóctones: o Forro, o Anguéné e o Lung'ie, bem como o crioulo de Cabo Verde e várias micro e macrovariedades do português (idem). Neste contexto linguístico, importa refletir sobre o papel das línguas estrangeiras. O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras[62] num "país multilíngue" como São Tomé e Príncipe apresenta um conjunto único de desafios e oportunidades. Com uma rica diversidade linguística, a abordagem ao ensino de línguas estrangeiras, deve ser cuidadosamente adaptada para refletir essa realidade. A complexidade do contexto linguístico santomense requer que as práticas pedagógicas demonstrem sensibilidade às particularidades culturais e linguísticas dos alunos, promovendo um

[62] O francês é frequentemente designado como "primeira língua estrangeira" em São Tomé e Príncipe, uma vez que os alunos iniciam o seu aprendizado nesta língua no ano escolar correspondente à 5ª classe. O inglês é, por sua vez, frequentemente considerado como "segunda língua estrangeira", sendo lecionado a partir do 7º ano. O ensino do alemão tem início no 10º ano, contudo, apenas no âmbito da área C "Línguas e Humanidades". A presença do Instituto Confúcio na Universidade de São Tomé e Príncipe possibilita também o acesso dos santomenses ao ensino do mandarim.

ambiente de aprendizagem que valorize e integre as diferentes línguas e culturas presentes no arquipélago.

Neste cenário, o ensino de línguas estrangeiras não deve ser encarado apenas como uma competência técnica mas sim como um meio essencial para a comunicação intercultural e o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. A capacidade de comunicação em diversas línguas constitui uma competência cada vez mais valorizada num mundo globalizado. São Tomé e Príncipe, dada a sua posição geográfica e relações internacionais bem como as oportunidades de turismo, comércio e intercâmbio cultural, beneficia significativamente de cidadãos bilíngues e multilíngues.

O presente artigo aborda desafios[63] e possíveis estratégias para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em São Tomé e Príncipe, um contexto educacional em constante evolução. A inclusão do francês[64], inglês e alemão[65] no currículo escolar representa um desenvolvimento importante, mas, simultaneamente, revela um

[63] Neste artigo, apenas são destacados os desafios que foram mais frequentemente mencionados no estudo empírico nas entrevistas a professores de alemão e de inglês. Existem, naturalmente, muitos outros desafios no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no arquipélago, que podem ser discutidos, analisados e explorados mais detalhadamente dentro de outros estudos, mais tarde.

[64] Este artigo não aborda a língua francesa.

[65] O presente artigo aborda os resultados do estudo empírico realizado sobre a motivação para o estudo do alemão como língua estrangeira no ensino secundário em São Tomé e Príncipe, parte integrante da tese de doutoramento intitulada "Espaços educativos pós-coloniais e motivação do ensino-aprendizagem do alemão como língua estrangeira - Continuidades históricas, dinâmicas atuais e didáticas orientadas para o futuro em São Tomé e Príncipe" da autora. A experiência profissional da autora, que leciona o inglês no ensino superior, há dez anos, no arquipélago, inclui a utilização das duas línguas estrangeiras, o que torna o seu estudo pertinente e relevante.

panorama de dificuldades que limitam a eficácia do aprendizado. Entre os principais obstáculos identificados, destacam-se a escassez de recursos didáticos, a desmotivação dos alunos e as condições estruturais inadequadas nas escolas, que comprometem a experiência educacional. Para abordar esses desafios, a investigação foi conduzida com uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas com professores de inglês e alemão, permitindo uma análise aprofundada das perceções e experiências dos professores. Os resultados sugerem estratégias inovadoras e investimentos em formação docente e infraestrutura escolar como possíveis soluções para o aprimoramento do ensino de línguas no arquipélago, visando um futuro mais promissor para os alunos santomenses.

Contextualização histórico-educativa

Lúcio Neto Amado fala na sua obra "História da Educação no arquipélago de São Tomé e Príncipe" que havia "três tentativas desgarradas surgidas de entidades particulares que lecionavam disciplinas relacionadas com o ensino secundário" (p.90). A primeira tentativa ocorreu em 1857, quando o Padre João Constantino Melo iniciou aulas de francês, latim e moral (Amado, 2021, p.90). A segunda tentativa[66] marcou o início do ensino de língua estrangeira em inglês

[66] A primeira tentativa surgiu no século XIX, por iniciativa do Padre João Constantino Melo, Vigário da Igreja da Conceição, que lecionava aulas de francês. O *Boletim Official do Governo de São Thomé e Príncipe*, que saiu a lume a 3 de Outubro de 1857, faz uma "[...] especial referência ao Padre João Constantino de Melo [...] e da sua actividade no sector do ensino e promoção cultural de São Thomé [...] o padre vai abrir, na cidade um curso especial de [...] Francês [...]" (Amado, 2021, p.91). A introdução do 1º Ciclo do Curso Geral, correspondente ao 1º e 2º anos de escolaridade, marcou a implementação do ensino da primeira língua estrangeira, o francês, nas ilhas de São Tomé e Príncipe. O início deste processo ocorreu no

no arquipélago. No início do século XX, por iniciativa de um antigo funcionário de uma empresa de cabos submarinos, William Bland Fausto, foram introduzidas aulas de inglês no Collegio Elementar Inglez, de São Tomé, em novembro de 1903 (Boletim Official, 1903, p. 436; Amado, 2021, p.91). A terceira concretizou-se em 1952 com a criação do Colégio-Liceu (atual Escola Preparatória Patrice Lumumba na capital São Tomé), que oferecia o 1º e 2º Ciclos Liceais (Amado, 2021, p.91). A implementação do ensino secundário em São Tomé e Príncipe ocorreu através de três iniciativas distintas, conforme documentado por Lúcio Neto Amado. Estas representam momentos cruciais na evolução educacional do arquipélago.

Em abril de 1952, o Governo da República Portuguesa, sob a liderança do Ministro do Ultramar, Manuel Maria Sarmento Rodrigues (1899-1979), estabeleceu a aplicação do "Estatuto do Ensino Liceal"[67] (Lei N.º 36:508) à Província Ultramarina de São Tomé e Príncipe. Este regulamento, publicado como Portaria n.º 1:823 no

ano letivo de 1952/1953, com a abertura do Colégio-Liceu e da primeira turma do 1º ano (equivalente à 5ª classe), a qual contava com um horário semanal de cinco horas (Portaria n.º 1:823, 1952, p.754). No arquipélago, o francês é reconhecido como a primeira língua estrangeira, sendo lecionada a partir da 5ª classe, e, posteriormente, da 7ª a 9ª classes, com duas horas semanais. No ensino secundário, a partir da 10ª classe, os alunos têm a opção de escolher entre o francês e o inglês, nas quatro áreas dos cursos científico - humanísticos. No ensino secundário, o francês conta com duas horas semanais (Lei n.º 27/2010, 2011).

[67] No ano 1947 aprovou-se em Portugal o novo Estatuto do Ensino Liceal (Decreto-Lei n.º 36:507 e 36:508) sob a responsabilidade do Ministro da Educação Nacional, Fernando Pires de Lima (1906-1970), e foram promulgados os novos programas das disciplinas, a 22 de outubro de 1948, orientados pela necessidade de os adaptar aos planos de estudo emergentes da reforma liceal de 1947. Assim, os programas, principalmente os do Curso Geral, foram simplificados, no sentido de se adaptarem "à capacidade recetiva dos alunos" e traduzirem "não tanto o que estes devem aprender como o que podem aprender […]" (Carvalho, 2013, p.3).

Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe, introduziu o ensino liceal particular, formalizando a criação do Curso Geral na região (Portaria n.º 1:823, 1952, pp.747-754; Amado, 2021, pp.99-119; Lei n.º 13:941, 1952, p.524). A criação do Colégio-Liceu representou um marco significativo para a educação no arquipélago, com as aulas iniciando no ano letivo de 1952/53 e atendendo inicialmente 40 alunos (Portaria n.º 1:948, 1953, pp.577-580; Amado, 2021, p.99; Liceu Dom João II, 1959, p.3). Entre 1952 e 1955, o sistema de ensino particular abrangia apenas os três primeiros anos do liceu (Liceu Dom João II, 1959, p.3). No ano letivo de 1954/55, ou seja, com o início da primeira 3ª classe (hoje: 7º ano), as aulas de inglês foram introduzidas em São Tomé no Colégio-Liceu com cinco aulas por semana. O mesmo se aplica aos 4º e 5º anos (hoje: 8º e 9º anos) (cf. figura 1).

Figura 1: Plano de Estudos e Carga Horária do Curso Geral conforme à Reforma de Fernando Pires em Portugal

Disciplinas	1º ciclo (1º e 2º anos)	2º ciclo (3º, 4º e 5º anos)
Língua e história pátria	5	
Francês	5	
Ciências Geográfico-Naturais	4	
Matemática	3	
Desenho	3	
Português		3
Francês		2
Inglês		5
História		3
Geografia		2
Ciências Naturais		2
Ciências Físico-Químicas		3
Matemática		3
Desenho		1

Plano de estudos e carga horária do Curso Geral (1947).

No 6º e 7º anos do terceiro ciclo, hoje 10º e 11º anos, as aulas de inglês foram reduzidas para três horas por semana (Decreto-Lei n.º 36:507, 1947, pp.884-885). Exatamente sete anos depois, em outubro de 1959, o Colégio-Liceu passou a designar-se Liceu Dom João II e o Curso Complementar, ou seja, o Curso pré-universitário (3º ciclo sem bifurcação em Letras e Ciências) foi oficialmente introduzido, com extensão dos cinco primeiros anos por mais dois anos (O Reitor do Liceu Dom João II, 1960, p.4). A revista colonial "Voz de São Tomé e Príncipe" publicou em janeiro de 1960 que o liceu "continuará para o ano [...] a sua obra cultural e educativa, e estendê-la-á a todos os que

queiram instruir-se, com o acrescimento dos seus 6º e 7º anos" (p.4). No 3º ciclo foram colocadas as disciplinas de: alemão com cinco horas semanais, inglês com três horas semanais, francês com três horas semanais, grego com três horas semanais e a "língua morta", o latim, com cinco horas semanais (cf. figura 2).

Figura 2: Plano de Estudos e Carga Horária do Curso Complementar/Pré-Universitário (3º ciclo) conforme à Reforma de Fernando Pires em Portugal

3º ciclo (6º e 7º anos)	
Disciplinas	Horas semanais
Português	4
Latim	5
Grego	3
Francês	3
Inglês	3
Alemão	5
História	4
Filosofia	4
Geografia	4
Ciências naturais	4
Ciências físico-químicas	4
Matemática	4
Desenho	4
Organização política e administrativa da nação	1

Plano de estudos e carga horária do 3º ciclo (1947).

Após a proclamação da independência de São Tomé e Príncipe, em 1975, o país implementou um conjunto de reformas no âmbito do sistema educativo, as quais se estenderam até 1986, destacando-se a "Reforma Integral do Ensino", de 1982, e a promulgação do Decreto-Lei n.º 57/88, o qual estabeleceu as bases da educação no arquipélago (cf. Calouste Gulbenkian, 1983 e 1985). No entanto, as mudanças na oferta de ensino da língua inglesa foram limitadas, mantendo-se a estrutura educacional em grande parte inalterada nesse aspeto. Relativamente à língua alemã, a sua presença como língua estrangeira, no currículo do ensino secundário, persistiu até ao ano letivo de 1982/83, quando se registaram os últimos 20 alunos (nas aulas noturnas) e professores cooperantes no ensino dessa língua (Jordão da Cruz, 2025, p.235-237). A descontinuação do alemão nesse ano letivo deveu-se à falta de professores cooperantes e à escassez de inscrições, tanto no regime diurno como no noturno, resultando numa baixa adesão ao curso oferecido (idem).

O currículo para as aulas de inglês no 1º Ciclo do Ensino Secundário (7º ao 9º anos) e no 2º Ciclo do Ensino Secundário (10º ao 12º anos) foi desenvolvido em 2010, em estreita colaboração com o Ministério da Educação, Cultura e Formação e o Instituto Marquês de Valle Flor, no âmbito do projeto Escola+[68]. A carga horária semanal destinada ao ensino da língua inglesa é de três aulas à 45 minutos no

[68] Mais informações sobre o currículo da língua inglesa encontra-se aqui: Instituto Marques de Valle Flor & Projecto Escola+ (2010). *Programa de Inglês - Iniciação. Ensino Secundário - 1° ciclo.* Cooperação Portuguesa, República Democrática de São Tomé e Príncipe, Projecto Escola+ e Instituto Marques de Valle Flor & Projecto Escola+ (2010). *Programa de Inglês. Ensino Secundário - 2° ciclo.* Cooperação Portuguesa, República Democrática de São Tomé e Príncipe, Projecto Escola+. Link: http: repositório.me.gov.st

7º ano e de duas aulas à 45 minutos nos 8º e 9º anos (Decreto-Lei n.º 27/2010, 2011, p.488). No 2º Ciclo do Ensino Secundário, do 10º ao 12º anos, os alunos têm a oportunidade de escolher entre quatro áreas: Ciências Tecnológicas, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, e Artes Visuais, podendo optar entre duas línguas estrangeiras obrigatórias, inglês ou francês (Decreto-Lei n.º 27/2010, 2011, p.491-494). Recentemente, o alemão foi (re)introduzido como uma nova opção de língua estrangeira (Língua Estrangeira 3) na área C "Línguas e Humanidades", em decorrência do projeto PEPA, que visa a implementação do alemão nas escolas-piloto em São Tomé e Príncipe (Goethe-Institut, Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe & Universidade de São Tomé e Príncipe, 2018). O alemão foi "oficialmente" reconhecido no currículo nacional e, desde então, expandiu-se para mais três liceus: Liceu Mé Xinho, Liceu em Santana e Liceu em Porto Alegre (Costa, correspondência pessoal, São Tomé, 2020). É importante salientar que, há dois anos, o alemão tornou-se uma disciplina obrigatória na referida área - com uma carga horária semanal de duas horas à 45 minutos -, consolidando-se como uma alternativa viável para os alunos santomenses.

Metodologia

O presente estudo é fundamentado numa investigação qualitativa conduzida entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024[69]. No

[69] As entrevistas aos professores de alemão são uma componente central do estudo empírico realizado no âmbito da tese de doutoramento da autora. Este artigo apresenta resultados selecionados desse estudo.

total, foram entrevistados doze professores de alemão locais[70] que exercem funções em cinco escolas secundárias distintas. Com o objetivo de obter perspetivas diversificadas dos professores de forma estruturada, foi elaborado um guião de entrevista pormenorizado, que visava identificar os desafios específicos enfrentados e as dificuldades esperadas no ensino do alemão. Adicionalmente, foi solicitado aos participantes que descrevessem as suas expetativas e esperanças para o ensino do alemão, no arquipélago, no futuro. Duas das entrevistas foram feitas por email, uma vez que os professores se encontravam em Portugal na altura das entrevistas. Entre os doze professores de alemão entrevistados, um era do Luxemburgo e atuava nas instituições locais através de um programa de cooperação. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo qualitativa exaustiva. O programa de software

[70] Os doze professores de alemão entrevistados (23 a 47 anos, três mulheres e nove homens) são predominantemente de origem são-tomense (11), com uma exceção portuguesa que vive em Luxemburgo. Todos falam português como língua materna e dominam pelo menos uma língua estrangeira adicional, principalmente inglês e francês. Cinco professores concluíram uma Licenciatura em Francês na Universidade de São Tomé e Príncipe, enquanto os demais vêm de diferentes áreas académicas (Turismo, Administração de Empresas, Biologia e Direito). Eles obtiveram sua qualificação em Alemão como Língua Estrangeira inicialmente através do curso da Pós-Graduação em Ensino de Alemão de três anos (180 ECTS). Quatro desses professores concluíram o programa de pós-graduação em abril de 2025. No ano letivo de 2019/2020, os três primeiros docentes iniciaram as aulas de alemão nas instituições pioneiras do projeto: o Liceu Nacional de São Tomé e Príncipe e o Liceu Manela Maria Margarido em Trindade. Os demais educadores começaram suas atividades docentes no ano letivo subsequente (2020/2021), expandindo assim o projeto de implementação do alemão como língua estrangeira no arquipélago. No ano letivo 2022/23, nove dos doze professores lecionavam ativamente em cinco escolas secundárias em São Tomé. O seu empenho na conclusão dos seus trabalhos finais demonstra a sua seriedade e dedicação à língua alemã.

"Atlas.ti" foi utilizado para avaliar e categorizar sistematicamente os dados. No âmbito do componente dedutivo, um sistema inicial de categorias foi concebido antes da análise do material propriamente dita, com base em discursos teóricos e conjuntos de dados existentes. Isso permitiu uma estruturação do processo analítico teoricamente fundamentada com conectividade ao conhecimento de pesquisa existente. No componente indutivo, categorias foram desenvolvidas diretamente a partir do material através de codificação aberta sistemática segundo os princípios do *Mixed-Method* (cf. Mayring, 2022; cf. Schneijderberg, 2022; cf. Roch, 2017). Isso possibilitou a captura de características específicas do contexto e complexos temáticos emergentes que poderiam ter permanecido desconsiderados em um procedimento puramente dedutivo. Os quatro códigos principais mencionados na tabela foram, por sua vez, diferenciados em subcódigos. Após a categorização qualitativa, seguiu-se uma avaliação quantitativa com frequências (N) e valores percentuais (%).

No contexto do ensino do inglês, em São Tomé, foram também entrevistados cinco professores[71] de inglês que estão no 4º ano da

[71] O grupo de professores de inglês entrevistados é composto por cinco jovens professores santomenses, todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 20 e 25 anos. Estes profissionais encontram-se atualmente a concluir o 4º ano da Licenciatura em Língua Inglesa na Universidade de São Tomé e Príncipe. Em conformidade com o sistema educativo do arquipélago, os estudantes que atingem o 4º ano dos cursos de formação de professores estão habilitados a lecionar no ensino básico e secundário, mesmo antes da conclusão integral da sua formação académica. Entre os participantes, destaca-se um professor com mais de três anos de experiência docente na área de inglês, demonstrando já alguma consolidação da prática pedagógica. Para quatro destes professores, a licenciatura em curso representa a sua primeira formação no ensino superior, enquanto um deles já possui um curso técnico-profissional anterior, constituindo esta a sua segunda qualificação formal.

"Licenciatura em Língua Inglesa", que lecionam inglês no 7º ao 9º anos e no Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe. A inclusão do grupo de professores de inglês na pesquisa permitiu uma análise comparativa[72] com os professores de alemão, uma vez que conforme evidenciado pela pesquisa empírica e confirmado pelos dados quantitativos apresentados na tabela de resultados, as categorias e proporções dos desafios enfrentados no ensino de ambos os idiomas revelaram-se notavelmente consistentes, evidenciando que os problemas estruturais como falta de recursos didáticos, desmotivação dos alunos e limitações institucionais afetam igualmente o ensino de ambas as línguas no arquipélago. A comparação entre professores de inglês e alemão foi metodologicamente validada através de uma análise de conteúdo qualitativa com o auxílio do software "Atlas.ti" para avaliar e categorizar sistematicamente os dados, permitindo que diferenças de perfil entre os grupos fossem superadas pela identificação rigorosa de padrões temáticos comuns, como demonstrado na tabela de resultados que quantifica os desafios em categorias como falta de recursos, desmotivação, fatores específicos do ensino e política/institucionalização das línguas.

Resultados preliminares e discussão

O ensino de línguas estrangeiras, em São Tomé e Príncipe, tem enfrentado diversas dificuldades ao longo do tempo, especialmente no

[72] A metodologia comparativa permitiu, através da inclusão de ambos os grupos de professores - inglês e alemão -, traçar um quadro mais abrangente e válido da problemática, do que se apenas um grupo linguístico tivesse sido investigado. A comparação em si é, portanto, metodologicamente valiosa, independentemente de revelar diferenças ou semelhanças.

que diz respeito à aprendizagem e ao ensino do inglês. O caso do alemão faz novamente parte do ensino no Ensino Secundário há sete anos, mas, também, de acordo com as próprias experiências adquiridas ao longo do tempo como professora de inglês e de alemão, bem como com observações e conversas com outros professores de línguas estrangeiras, os resultados dos desafios enfrentados no ensino das duas línguas estrangeiras são semelhantes. O ensino-aprendizagem de inglês no 1º ciclo do Ensino Secundário, da 7ª à 9ª classe, e no 2º Ciclo do mesmo nível de ensino, da 10ª à 12ª classe, tem enfrentado vários obstáculos, desafios e dificuldades que nunca têm sido realmente resolvidos. A inclusão do alemão no currículo escolar do 2º Ciclo do Ensino Secundário constitui um avanço significativo. Contudo, também expõe desafios estruturais, pedagógicos e institucionais amplamente documentados. Esses desafios, apresentados no Quadro 1, evidenciam quatro categorias fundamentais prioritárias: escassez de recursos (N=22), desmotivação contínua dos alunos (N=15), atores específicos do ensino (N=10) e política/institucionalização das línguas estrangeiras (N=4), cada uma com impactos cruciais na eficácia do ensino e na experiência dos alunos.

Tabela 1 – Resultados (N, %) dos desafios do ensino-aprendizagem do inglês e alemão em São Tomé e Príncipe

Desafios do ensino-aprendizagem de inglês e alemão em São Tomé e Príncipe				
N.º	**Códigos**	**Subcódigos**	**N[73]**	**%**
1	Falta de recursos	▪ Materiais de ensino e aprendizagem (12) ▪ Falta de estruturas nas escolas (1) ▪ Tempo de aula (7) ▪ Falta de equipamento técnico (2)	22	43
2	Desmotivação	▪ Desmotivação dos alunos (15)	15	29
3	Fatores específicos do ensino	▪ Currículos (2) ▪ Fator: Professor (1) ▪ Fator: Alunos (3) ▪ Qualidade do ensino (1) ▪ Barreiras à aprendizagem (3)	10	20
4	Política/institucionalização da(s) língua(s)	▪ Política de Línguas no Ensino (2) ▪ Novos métodos (educativos) (1) ▪ Problemas administrativos (1)	4	8
TOTAL			**51**	**100**

Fonte: Elaboração própria

[73] As frequências (N) ou contagens refletem a frequência com que os professores de alemão e inglês entrevistados abordaram certos desafios relacionados ao ensino de alemão e inglês em São Tomé e Príncipe. Os valores percentuais (%) também esclarecem o peso relativo de cada área problemática dentro do quadro geral dos desafios percebidos

Código: Falta de Recursos

A falta de recursos representa um dos maiores obstáculos enfrentados no sistema de ensino de línguas em São Tomé e Príncipe. Este problema multifacetado envolve desde a ausência de materiais pedagógicos adequados até à carência de equipamentos técnicos e tempo de aula. Tais limitações comprometem significativamente tanto a qualidade do ensino quanto a eficácia do processo de aprendizagem, reduzindo a motivação de alunos e professores.

A) Materiais de Ensino e Aprendizagem

A carência de materiais didáticos é uma questão central. A maioria dos alunos não possui manuais escolares e depende exclusivamente dos professores, que recorrem a métodos alternativos para compensar as lacunas. Como relatado num exemplo de um professor de alemão, "os alunos precisam de um livro onde possam rabiscar, sublinhar e escrever. Não podem escrever no livro [do professor]" (PP5-AL[74]). Este cenário dificulta a interação ativa dos alunos com os conteúdos e reduz drasticamente a eficiência das aulas. Outro aspeto relevante é a necessidade de cópias e materiais complementares. Profissionais relatam que "os alunos precisam de cópias. Porque essas cópias ou materiais vão ajudá-los. Com manuais seria mais fácil, pois todos poderiam seguir um exemplo" (PP10-AL; PP3-ING). No entanto, a prática de disponibilizar cópias é limitada pelo orçamento restrito das escolas e dos próprios alunos bem como pela falta de infraestruturas para produção de materiais didáticos suficientes. Além disso, o seguinte relato do professor PP12-AL

[74] PP = participante professor, número = 5, ING = Inglês; AL = Alemão

evidencia desafios interrelacionados na categoria de recursos didáticos: "Outro aspeto tem que ver com o material. Infelizmente nós temos poucos manuais e às vezes tem que juntar cinco alunos para um manual [...] os manuais que usamos nas aulas não refletem à realidade de São Tomé e Príncipe" (PP12-AL).

A escassez de manuais escolares compromete o desenvolvimento das competências linguísticas em São Tomé e Príncipe, forçando compartilhamentos que reduzem o tempo efetivo de aprendizagem. Professores identificam esta como uma preocupação central, pois desperdiçam tempo valioso de aula em cópias de conteúdo. Nas aulas de alemão, na prática, cinco alunos frequentemente têm de compartilhar um único manual, o que reduz significativamente a interação e as oportunidades de aprendizagem individual. Além disso, os materiais disponíveis apresentam inadequação cultural, não refletindo a realidade santomense. Pesquisas mostram que a aprendizagem de línguas estrangeiras é potencializada quando os conteúdos didáticos incorporam elementos culturais familiares aos estudantes. Esta desconexão contextual compromete tanto a eficácia quanto a motivação tanto dos professores como dos alunos, que se deparam com realidades distantes de suas vivências locais. Em 2019, o projeto de ensino de alemão nas escolas-piloto (Liceu Nacional, Liceu MMM e Liceu Mé Xinho) foi equipado com manuais escolares com o apoio do Goethe-Institut que deveriam ser utilizados nas aulas. As escolas Liceu Nacional, Liceu MMM e Mé Xinho receberam um certo número de manuais escolares, mas não o suficiente para disponibilizar a todos os alunos. Cada professor de alemão dispõe de um exemplar do manual para a preparação das

aulas, enquanto os professores de inglês enfrentam condições precárias quanto à disponibilidade de materiais didáticos. Este equipamento inadequado é ilustrado pela declaração do professor PP4-ING: "Não há materiais para ambos (alunos e professores) [...] é loucura" e indica que existe uma falta de materiais de ensino e aprendizagem necessários tanto para os alunos como para os professores. O professor encara esta situação como frustrante ou irrazoável ("loucura"), indicando que considera as circunstâncias intoleráveis ou inaceitáveis.

B) Tempo de Ensino

A insuficiência do tempo disponível nas aulas também desempenha um papel crucial. O tempo reduzido afeta o ritmo e a profundidade do ensino das línguas estrangeiras levando a um processo lento e pouco eficiente. Atualmente, os alunos do ensino secundário têm apenas 90 minutos semanais de aulas de inglês e/ou alemão, o que torna inviável o desenvolvimento adequado das competências linguísticas. Um dos docentes observa: "As aulas são muito lentas devido ao fato de os alunos precisarem copiar a matéria do quadro, pois não possuem manuais" (PP4-AL). Esta dinâmica consome o precioso tempo destinado à instrução e impede o trabalho aprofundado em competências linguísticas essenciais. "Outra dificuldade é o horário semanal reduzido para se trabalhar todas as competências como devem ser feitas" (PP1-AL; PP5-ING), relatam dois professores de inglês e alemão. Essa limitação de tempo não apenas resulta numa pedagogia superficial, mas também prejudica a retenção de conteúdo pelos alunos. Por exemplo, muitos esquecem

rapidamente o que aprenderam devido à ausência de contato contínuo e intensivo com as línguas: "[...] com tão pouco tempo semanal, os alunos tendem a esquecer o conteúdo rapidamente" (PP6-AL). Este cenário enfatiza a necessidade de aumentar a carga horária, como sugerido por professores que apelam por pelo menos quatro aulas semanais. Isso proporcionaria aos alunos práticas mais substanciais e oportunidades de absorção do idioma.

C) Falta de Equipamento Técnico

A par do que se tem vindo a referir, a ausência de equipamentos técnicos modernos também é uma barreira significativa, relatam os professores de inglês e alemão. A falta de projetores, computadores e acesso à Internet compromete a interatividade e o dinamismo das aulas. Um exemplo de um professor de inglês menciona que "a disponibilidade de equipamentos audiovisuais, como projetores e computadores, facilita o trabalho dos professores e torna as aulas mais interessantes e envolventes" (PP3-ING). A precariedade técnica exige aos professores uma maior dependência de métodos tradicionais, frequentemente pouco eficazes e desmotivadores para os alunos. Um outro professor de alemão até exige que "cada professor [deveria] ter um portátil e também a possibilidade de projetar alguns conteúdos ou curtas metragens" (PP11-AL). A ausência de ferramentas modernas impacta diretamente a dinâmica das aulas, limitando o uso de métodos inovadores e a exploração de recursos educacionais digitais. Outro exemplo apontado descreve o impacto direto da falta de equipamento técnico: "E também os aparelhos para áudio visual. Por exemplo, um projetor, um computador, Internet" (PP9-AL). Além

disso, ao privar alunos e professores de tecnologias educacionais, o sistema dificulta o aproveitamento de oportunidades de aprendizado interativo, essenciais para o desenvolvimento das competências linguísticas numa era digitalizada.

D) Falta de Estruturas nas Escolas

O subcódigo "Falta de estruturas nas escolas", embora mencionado com menor frequência (N=1) na codificação dos desafios do ensino de línguas estrangeiras em São Tomé e Príncipe, representa um obstáculo significativo quando analisado qualitativamente. A proposta apresentada pelo professor PP12-AL, que defende a "criação de um espaço especializado para o ensino de línguas", evidencia que ambientes pedagógicos adequadamente projetados são essenciais para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Um espaço concebido especificamente para o ensino de idiomas pode facilitar a personalização do ensino e promover interações mais dinâmicas entre alunos e professores, superando as limitações impostas pelas salas superlotadas - onde é comum encontrar mais de 60 alunos nas aulas de inglês e mais de 50 nas de alemão. Adicionalmente, tais estruturas especializadas, quando equipadas com recursos tecnológicos, materiais didáticos apropriados e *layouts* que favoreçam a comunicação, constituem elementos cruciais para maximizar a eficácia do processo de aprendizagem e fomentar a prática linguística mais eficiente.

Código: Desmotivação

No contexto escolar, a motivação é definida como o nível de empenho dos alunos no processo de aprendizagem, envolvendo a sua atenção, o seu esforço, o seu desejo e o seu interesse relativamente às mesmas. A participação ativa assume um papel crucial, uma vez que a motivação está inextricavelmente associada às experiências subjetivas dos estudantes, incluindo a sua disposição para se envolverem em atividades e as razões que os motivam a fazê-lo (Brophy, 2010, p.3). Deste modo, é imperativo compreender e fomentar essa motivação, de modo a promover um ambiente educativo eficaz e enriquecedor. Nesta secção, o código "Desmotivação" por parte dos alunos evidencia aspetos críticos associados à diminuição do envolvimento e entusiasmo dos discentes no decurso do processo de aprendizagem da língua inglesa e alemã. A presente secção foca-se na análise das causas, manifestações e implicações deste declínio, com especial atenção aos exemplos concretos identificados nos relatos estudados.

Iniciando com o ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas, destaca-se que "alguns alunos podem não ter motivação ou interesse em aprender inglês, o que pode prejudicar o seu progresso ou empenho na sala de aula" (PP5-ING). Essa realidade evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que despertam o interesse dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais comprometedor. O desafio, portanto, reside em implementar metodologias inovadoras que conectem o conteúdo da língua com as vivências e interesses dos alunos, de modo a tornar o aprendizado mais significativo e eficaz.

Quanto à língua alemã no Ensino Secundário, no arquipélago, esta ainda é uma nova língua estrangeira, uma disciplina "exótica" e exclusiva[75]" que apenas os alunos da área C "Línguas e Humanidades" podem frequentar. Uma das principais razões para o desinteresse dos alunos é a perceção de que a língua alemã não se diferencia significativamente de outras disciplinas, como o inglês e o francês. Este padrão foi identificado no exemplo em que se afirma que o alemão "é visto como qualquer outra matéria, como inglês e francês" (PP2-AL). Quando uma disciplina não apresenta elementos únicos ou atrativos que a distingam, os alunos têm dificuldade em enxergar a sua relevância ou benefício no contexto da sua vida académica e pessoal. A ausência de contextualização da importância da disciplina, somada às deficiências no vínculo pedagógico-emocional entre docentes e discentes, constitui um fator observável que compromete o envolvimento estudantil no processo de aprendizagem. Outro fator

[75] O padrão "motivo exótico" e "motivo exclusivo" no ensino-aprendizagem de alemão em São Tomé e Príncipe foi identificado por meio de uma abordagem metodológica que combina análise quantitativa e qualitativa, conforme apresentado na tese de doutoramento da autora. O "motivo exótico" reporta-se ao interesse dos alunos pela língua alemã, decorrente da sua perceção de que esta é uma língua menos comum e, por conseguinte, "exótica". Tal perceção atribui à aprendizagem do alemão um estatuto distinto e prestigiado. A aprendizagem do alemão é vista pelos alunos não só como um desafio intelectual, mas também como uma oportunidade para se distinguirem dos outros. Esta motivação é particularmente forte, uma vez que os alunos veem o alemão como uma língua "difícil", que lhes proporciona a sensação de estarem a aprender algo único e valioso. O motivo de exclusividade refere-se ao desejo dos alunos de fazerem parte de um grupo pequeno e especial que aprende uma língua menos comum. Este motivo está intimamente ligado ao estatuto social conferido pelo domínio do alemão na comunidade de aprendentes são-tomenses, que se identificam como parte de um grupo exclusivo com acesso a oportunidades especiais de educação e carreiras associadas à aprendizagem do alemão (Jordão da Cruz, 2025, p.442).

crítico no contexto da desmotivação é a atitude dos professores de outras disciplinas. Em alguns casos, professores e até diretores de turma mencionam que esta disciplina não é necessária, que a classificação da disciplina de alemão não conta para o resultado final, que não é obrigatória e que ninguém precisa desta disciplina. Esta atitude tem um impacto negativo na motivação dos alunos. Um exemplo ilustrativo é fornecido por um professor que relata: "Os professores desmotivam os alunos. [...] Temos alunos que nem estão aí. Sempre a perguntar: 'Ah, Senhora Professora, esta disciplina é para todos? É obrigatório estar presente?'" (PP10-AL). A falta de clareza sobre a relevância da disciplina e a ausência de conexão emocional e pedagógica eficaz entre os professores e os alunos conduzem ao declínio gradual da relação entre ambas as partes, resultando no aumento do desinteresse[76]. Outro aspeto importante geral é a natureza sistémica da questão das línguas estrangeiras no ensino. Um professor

[76] As afirmações supramencionadas fundamentam-se em uma base empírica sólida proveniente de diversas fontes confiáveis. Esta ampla base de evidências foi construída por meio de diálogo direto com professores de alemão, bem como pela comunicação diária da autora com diversos atores educacionais. Nestas conversas regulares, a autora não apenas dialogou com professores de alemão, mas também com professores de outras disciplinas, diretores de turma, diretores escolares e seus adjuntos. Estes conhecimentos provêm da documentação sistemática de experiências cotidianas no sistema educacional de São Tomé e Príncipe, com foco especial no ensino de línguas estrangeiras. As observações contínuas e o intercâmbio regular com todos os envolvidos formam, em conjunto, o fundamento empírico no qual se baseia a conclusão sobre os fatores que contribuem significativamente para a desmotivação dos alunos. Por meio desta abordagem holística de pesquisa, foi possível obter uma compreensão profunda dos desafios pedagógicos no contexto cultural específico do arquipélago.

aponta que "os alunos já estão desmotivados e não querem mesmo aprender. [...] A culpa é da educação" (PP12-AL). A menção ao declínio gradual da motivação sugere que fatores de longo prazo como a repetição de métodos tradicionais, a elevada exigência percebida da disciplina[77] e até mesmo a busca por oportunidades fora do sistema educacional atual, influenciam significativamente o envolvimento dos alunos: "Quando se tratou desta onda de fugas... Quando iniciou o movimento migratório dos jovens para Portugal. [...] A culpa é do trabalho, dos vistos e dos alunos que saem e desmotivam os outros porque é melhor fora de São Tomé e Príncipe" (PP10-AL).

O último exemplo do professor PP10-AL aborda o atual movimento migratório de jovens santomenses para Portugal e outros países da Europa, o que pode sugerir uma procura de melhores oportunidades fora do atual sistema educativo, especialmente em países europeus. A hipótese de que os alunos "já estão desmotivados e não querem mesmo aprender" sugere uma desilusão e resignação significativa. A atribuição de culpa ao sistema educativo e às circunstâncias que conduzem à emigração pode indicar que os estudantes sentem que as suas necessidades e expetativas não estão a ser atendidas. Esta situação pode resultar numa espiral descendente que se auto-perpetua, na qual a desmotivação intensifica progressivamente, uma vez que os alunos que partem também desmotivam os restantes colegas.

[77] Idem.

Código: Fatores Específicos do Ensino

O código "fatores específicos do ensino" analisa os elementos que afetam diretamente a eficácia das práticas pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras, com foco no inglês e alemão em São Tomé e Príncipe. Estes fatores incluem questões curriculares, formação de professores, condições em sala de aula e práticas pedagógicas. Estes elementos são determinantes para a qualidade do ensino e a aquisição de competências linguísticas pelos alunos.

A) Planeamento Curricular e Adaptação ao Contexto Local

Um currículo bem planeado e adaptado às necessidades dos alunos é essencial para o sucesso do ensino. Com a reforma do Ensino Secundário, em 2010, no arquipélago, elaborou-se o "Programa de Inglês - Iniciação - Ensino Secundário - 1º Ciclo" (7ª a 9ª classes) e o "Programa de Inglês - Ensino Secundário - 2º ciclo" (10ª a 12ª classes). A elaboração destes dois programas era um projeto comum da Cooperação Portuguesa, Ministério da Educação, Cultura e Formação de São Tomé e Príncipe, Instituto Marquês de Valle Flor e Escola+. Em São Tomé e Príncipe, um dos grandes desafios no ensino do alemão é a ausência de planeamento adequado que contemple tanto a teoria quanto a prática. Responsáveis do Centro de Língua Alemã, da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de S. Tomé e Príncipe, elaboraram a "Organização Curricular e Programas - 2ª proposta - Língua Alemã para o 10º, 11º e 12º anos no Ensino Secundário, em São Tomé e Príncipe", em 2022. Este documento foi reconhecido inoficialmente e ainda não foi publicado. Como ilustra o exemplo de um dos professores de alemão, a remodelação curricular

é essencial para atender necessidades como a alta densidade de estudantes por sala e a falta de estruturas adequadas:

> [É necessário trabalhar] na adoção da língua como língua curricular do Ministério, na remodelação do currículo escolar, a favor de uma política de língua[s] que beneficia o ensino de línguas estrangeiras, no elevado número de alunos por sala e na obtenção de uma sala especializada para o ensino de línguas (PP12-AL).

A ausência de alterações estruturais no currículo pode comprometer a consecução dos objetivos pedagógicos, afetando a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

B) Formação dos Professores e Práticas Pedagógicas

Outro fator crucial para a melhoria do ensino é a formação contínua e especializada dos professores. Como mencionado no exemplo do professor de alemão PP5-AL, a adoção de métodos alternativos e formações direcionadas para as especificidades do contexto educacional local tende a ser mais produtiva: "Talvez haver certas formações para professores desse tipo de ensino alternativo que ao fim acaba por ser mais produtivo". Professores formados adequadamente estão mais capacitados para escolher abordagens inovadoras e dinâmicas que potencializam o aprendizado dos alunos. Adicionalmente, a falta de equilíbrio entre teoria e prática prejudica o desenvolvimento de competências completas nos estudantes. O desafio de harmonizar o conhecimento teórico com a aplicação prática é destacado no exemplo que critica a ausência de conexão com a

realidade em sala de aula: "Estamos a dar só a teoria. Exercícios [...] falta de realidade quando chegamos ao país para conseguir mais a realidade" (PP4-AL). Um dos professores de inglês entrevistados respondeu: "A forma como está a ser ensinada (apenas gramática) não é uma boa abordagem e nenhum aluno irá aprendê-la. Falar? Escrever?, etc. Onde estão eles?" (PP4-ING). Essa declaração do professor enfatiza a necessidade de uma abordagem mais holística no ensino de línguas, que vá além da gramática e inclua a prática ativa das habilidades de comunicação. Ele sugere que, sem essa mudança, os professores podem não alcançar um resultado significativo e duradouro.

C) Dinâmica de Sala de Aula e Número de Alunos

As condições das salas de aula também desempenham um papel fundamental na eficácia do ensino. O tamanho das turmas, frequentemente superlotadas, em São Tomé e Príncipe, reduz a qualidade do ensino e dificulta a interação professor-estudante. Este desafio é ilustrado no seguinte relato: "Eu já trabalhei com turmas cheias, já trabalhei com turmas vazias [...] mas quando tem muitos alunos torna-se muito mais difícil" (PP6-AL). É pertinente notar o professor PP12-AL no seu relato, onde diz "[...] no elevado número de alunos por sala e na obtenção de uma sala especializada para o ensino de línguas [...]", assim como o professor de inglês PP4-ING, que observa que "as turmas grandes podem dificultar aos professores a prestação de atenção e apoio individualizados a cada aluno". Este ponto levanta questões sobre a sobrelotação das salas de aula que pode afetar negativamente o processo de aprendizagem. É comum

que turmas de inglês tenham mais de 60 alunos e turmas de alemão mais de 50 alunos, o que pode limitar a atenção individual que cada estudante recebe do professor, dificultando a personalização do ensino e a interação. Esta realidade pode conduzir a um ambiente de aprendizagem menos eficaz, no qual os alunos podem não ter a oportunidade de praticar a língua de forma apropriada ou de receber *feedback* individualizado. A proposta apresentada pelo professor PP12-AL, que consiste na "criação de um espaço especializado para o ensino de línguas "evidencia a importância de um ambiente adequado para otimizar o processo pedagógico. Um espaço concebido especificamente para esse propósito pode facilitar a personalização do ensino e promover interações mais dinâmicas entre alunos e professores. A inclusão de recursos tecnológicos, materiais didáticos apropriados e um *layout* que favoreça a comunicação são elementos cruciais para maximizar a eficácia do processo de aprendizagem e fomentar a prática da língua de maneira mais eficiente.

Código: Política e Institucionalização das Línguas em São Tomé e Príncipe

A política e a institucionalização das línguas estrangeiras desempenham um papel fundamental na configuração e na qualidade do ensino no contexto educacional de São Tomé e Príncipe. Esta secção concentra-se no ensino-aprendizagem do alemão, no arquipélago, por ter dados qualitativos dos professores de alemão no grande estudo empírico. Este código reflete os desafios estruturais e administrativos enfrentados na introdução e consolidação de línguas estrangeiras no sistema educacional do país. Estes desafios incluem resistências

institucionais, limitações burocráticas e a falta de reconhecimento oficial, todos os quais afetam diretamente a integração e aceitação da língua alemã no currículo nacional.

A) Reconhecimento Oficial e Suporte Institucional

Um dos principais obstáculos apontados é o reconhecimento formal da língua alemã como parte integrante do currículo nacional. Este processo requer um compromisso político claro por parte do Ministério que tutela a área da educação, bem como estratégias eficazes para superar as resistências institucionais e individuais. Como ilustrado no exemplo da resposta do professor de alemão PP12-AL, o problema administrativo relacionado à introdução da língua alemã é descrito como uma "batalha", em que há necessidade de ligar o processo aos regulamentos que reconheçam oficialmente a língua como curricular: "[...] mais questões administrativas. [...] estar ligada ao despacho que acaba oficializando a língua alemã" (PP12-AL). A resistência, que pode ser institucional ou individual, é outro fator crucial. Por exemplo, numa outra referência é mencionada a oposição de um diretor de escola em relação à inclusão do alemão: "Outra dificuldade inicial nos liceus é haver uma certa resistência por parte de um diretor em relação à inclusão da língua alemã" (PP4-AL). Isso ressalta o papel das lideranças escolares na implementação de políticas linguísticas e a necessidade de sensibilizá-los para os benefícios do ensino multilíngue.

B) Reformulação Curricular e Apoio Estrutural

Outro desafio é a adequação do currículo escolar para incluir efetivamente o ensino do alemão, abordando problemas como turmas superlotadas e a ausência de salas especializadas. No seguinte exemplo destacado pelo professor de alemão PP10-AL, salienta-se que a reformulação do currículo deve visar uma política que beneficie o ensino de línguas estrangeiras: "Na adoção da língua como língua curricular do Ministério, na remodelação do currículo escolar, a favor de uma política de língua(s) que beneficia o ensino de línguas estrangeiras". Além disso, é essencial o suporte estrutural, como a criação de salas equipadas e a redução do número de alunos por turma. Essas intervenções garantem que o ensino seja mais eficaz e adaptado às especificidades de cada língua e grupo de estudantes.

C) Envolvimento da Sociedade e Cooperação Internacional

A aceitação de uma nova língua no sistema educacional depende também do envolvimento da sociedade civil e de parcerias estratégicas com cooperações internacionais. De acordo com o exemplo da afirmação do professor PP12-AL, para aumentar a conscientização e o apoio social, é recomendada a realização de inquéritos junto da população e campanhas educativas nos meios de comunicação: "Pode ser pedida a opinião da população através de inquéritos e entrevistas e pode ser organizada uma campanha em conjunto com os meios de comunicação social para mostrar que o atual sistema educativo está ultrapassado." Isso evidencia que mudanças sustentáveis exigem uma abordagem colaborativa entre governos, educadores, comunidades locais e parceiros internacionais.

Estratégias inovadoras para enfrentar os desafios do ensino de línguas estrangeiras em São Tomé e Príncipe

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em São Tomé e Príncipe, com ênfase no inglês e no alemão, enfrenta uma série de desafios que podem comprometer a eficácia e a relevância desse processo educativo. Dentre as dificuldades identificadas, destaca-se a escassez de recursos didáticos adequados, condição que não apenas limita a qualidade do ensino mas também afeta a motivação e o envolvimento dos estudantes. Para contornar essas barreiras, é imperativo implementar soluções práticas e inovadoras. A criação de materiais didáticos que reflitam a cultura e a realidade local é uma estratégia essencial, pois promove um aprendizado mais significativo, conectando os alunos com a sua identidade cultural enquanto exploram novas línguas. Além disso, a integração de tecnologias digitais, por meio de plataformas *online* e aplicativos de aprendizado de línguas, pode democratizar o acesso a conteúdos diversificados e interativos, incluindo vídeos, jogos e exercícios que tornam a prática da língua uma experiência lúdica e envolvente.

Outro fator crítico para a melhoria do ensino de línguas é a formação contínua de professores. Para isso, é necessário estabelecer programas de formação que abordem metodologias modernas de ensino, a utilização eficaz de novas tecnologias e estratégias motivacionais. A criação de comunidades de prática, onde os educadores possam compartilhar experiências, recursos e boas práticas, também se mostra fundamental, pois fomenta um ambiente colaborativo e de aprendizado mútuo. Para além disso, deve-se promover metodologias ativas que estimulem a participação dos

alunos de forma dinâmica, como a aprendizagem baseada em projetos e debates, além de implementar sistemas de reconhecimento e incentivo aos estudantes que se destacam, criando um contexto de competição saudável e envolvimento.

A construção de um suporte institucional sólido e o desenvolvimento de políticas educativas inclusivas são igualmente essenciais para garantir um avanço significativo no ensino de línguas. É imprescindível que haja um comprometimento governamental com o financiamento adequado e a entrega de recursos suficientes para as escolas, além da formação de parcerias com instituições internacionais que possam oferecer apoio técnico e financeiro, promovendo intercâmbios culturais e educacionais que enriqueçam a experiência de aprendizado. Por fim, é vital adotar uma abordagem holística e intercultural no ensino, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e linguística do arquipélago. Isto pode ser feito por meio do desenvolvimento de um currículo integrado que não só ensine línguas, mas também celebre as identidades culturais locais. A promoção de atividades culturais, como festivais de línguas, permitirá que os alunos pratiquem as suas habilidades num ambiente descontraído e festivo, reforçando a relevância da aprendizagem num contexto real, e contribuindo assim para o fortalecimento da educação linguística em São Tomé e Príncipe.

Considerações finais

A análise dos desafios no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras em São Tomé e Príncipe, com foco no inglês e no alemão, revela um cenário educativo complexo que requer atenção imediata.

Os resultados da pesquisa indicam que a escassez de recursos didáticos, a desmotivação dos alunos e as condições estruturais inadequadas nas escolas comprometem a eficácia do processo de ensino. Ademais, a inclusão recente do alemão no currículo escolar, ainda que constitua uma oportunidade significativa, também suscita novos desafios que devem ser enfrentados. Para superar tais barreiras, é imperativo implementar políticas educacionais que promovam um apoio institucional robusto bem como uma formação contínua e especializada para os professores. A adoção de métodos pedagógicos inovadores, que integrem contextos culturais e tecnológicos, é igualmente necessária para aumentar o envolvimento dos alunos. Deste modo, a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, que reconheça e valorize a diversidade cultural do arquipélago, é fundamental para fomentar a fluência e o interesse pelas línguas estrangeiras. Em suma, um comprometimento coletivo entre as partes interessadas pode transformar os desafios apresentados em oportunidades para um futuro educacional mais promissor e multilíngue, em São Tomé e Príncipe. A colaboração entre o governo, as instituições de ensino, os educadores e a comunidade é fundamental para assegurar a eficácia e sustentabilidade das políticas implementadas. Estas devem não só permitir que as novas gerações adquiram competências linguísticas mas também fomentar uma maior consciencialização cultural e uma capacidade crítica que lhes permita interagir de forma mais eficaz no contexto global. Neste sentido, a criação de parcerias com organizações internacionais e a integração de tecnologias educacionais podem atuar como catalisadores para a revitalização do ensino de línguas estabelecendo

um ecossistema que promova a aprendizagem contínua e a troca cultural, elementos fundamentais para o desenvolvimento social e económico do país.

Referências

Amado, L. Neto (2021). *História da Educação no Arquipélago de São Tomé e Príncipe (1470-1975) Ensino Secundário.* Colibri.

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*. (3ª ed.) Taylor & Francis.

Calouste Gulbenkian (1983). *A Educação na República em São Tomé e Príncipe. Análise Sectorial.* Vol. I. Fundação Calouste Gulbenkian.

Calouste Gulbenkian (1985). *A Educação na República em São Tomé e Príncipe. Análise Sectorial.* Vol. II. Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, A.M. Marques (2013). *O Ensino do Alemão nos Liceus Portugueses entre 1926 e 1949*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro].

Decreto-Lei n.° 13:941 da Direção-Geral do Ensino. *Serão aplicadas à província de São Tomé e Príncipe as disposições dos seguintes artigos do Estatuto do Ensino Liceal, constante do Decreto n.º 36:507, [...]*. (1952) Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe n.º 87, I Série, de 16-04-1952, 524.

Decreto-Lei n.° 36:507 do Ministério da Educação Nacional, Direcção Geral do Ensino Liceal. *Promulga a reforma do ensino liceal.* (1947) Diário do Governo n.º 216, I Série, de 17-09-1947, 879-887.

Decreto-Lei n.º 36:508 do Ministério da Educação Nacional, Direcção Geral do Ensino Liceal. *Aprova o Estatuto do Ensino Liceal.* (1947) Diário do Governo n.º 216, I Série, de 17-09-1947, 888-927.

Ensino Particular (São Tomé). *Collegio Elementar Inglez*. (1903). Boletim Official do Governo da Província de São Thomé e Príncipe n.º 49, de 1903-12-05, 436.

Gabinete de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (1982). *A Reforma Integral de Ensino. Seu Fundamento e Objectivo no Sistema Nacional de Educação*. Ministério da Educação e Cultura. República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Goethe-Institut/Ministério da Educação da República de São Tomé e Príncipe/Universidade

de São Tomé e Príncipe (2018). *Protocolo de Implementação do Projeto de Escolas Piloto de Alemão em São Tomé e Príncipe*. Lisboa/São Tomé e Príncipe.

Hagemeijer, T. (2009). As Línguas de São Tomé e Príncipe. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, ISSN 1646-7000, 1-27.

Instituto Marques de Valle Flor & Projecto Escola+ (Educação para Todos) (2010). *Programa de*

Inglês – Iniciação. Ensino Secundário - 1° ciclo. Cooperação Portuguesa, República Democrática de São Tomé e Príncipe, Projecto Escola+.

Instituto Marques de Valle Flor & Projecto Escola+ (Educação para Todos) (2010). *Programa de*

Inglês. Ensino Secundário - 2° ciclo. Cooperação Portuguesa, República Democrática de São Tomé e Príncipe, Projecto Escola+.

Jordão da Cruz, D. (2025). *Postkoloniale Bildungsräume und DaF-Motivation. Historische Kontinuitäten, aktuelle Dynamiken und zukunftorientierte Didaktik in São Tomé und Príncipe.* [Espaços educativos pós-coloniais e motivação do ensino-aprendizagem do alemão como língua estrangeira - Continuidades históricas, diâmicas atuais e didáticas orientadas para o futuro de São Tomé e Príncipe] [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Técnica de Chemnitz. Universidade de Leipzig. Universidade de São Tomé e Príncipe.

Jordão da Cruz, D. (2024). A língua alemã - uma realidade nos currículos coloniais do ensino secundário nas províncias ultramarinas? O caso dos países lusófonos de África - uma abordagem histórico-educativo.

In A. Kind & S. Auf der Maur (Orgs), *O ensino do alemão como língua estrangeira na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - do passado ao presente. Contributos no âmbito do 1° Simpósio SILAPP* (pp. 6-28). FLUP/CLUP, Universidade do Porto.

Jordão da Cruz, D. (2019a). *10° Ano. Ensino Secundário São Tomé e Príncipe. Alemão*. Programa Curricular. [Documento não publicado].

Jordão da Cruz, D. (2019b). *11° Ano. Ensino Secundário São Tomé e Príncipe. Alemão*. Programa Curricular. [Documento não publicado].

Jordão da Cruz, D. (2019c). *12° Ano. Ensino Secundário São Tomé e Príncipe. Alemão.* Programa Curricular. [Documento não publicado].

Jordão da Cruz, D. (2022). *Organização curricular e Programas. 2ª proposta. Língua Alemã para o 10°, 11° e 12° ano no Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe*. [Documento não publicado].

Jornal "Voz de São Tomé", *Liceu D. João II. Voz de São Tomé*. Voz de São Tomé, São Tomé, 3 de outubro de 1959, N.º 398, 4.

Jornal "Voz de São Tomé", *A festa escolar do Liceu D. João II*. Voz de São Tomé, São Tomé, 23 de janeiro de 1960. N.º 414, 1.

Jornal "Voz de São Tomé", *O Reitor do Liceu D. João II*. Voz de São Tomé, São Tomé, 23 de janeiro de 1960, n.º 414, 4.

Lei N.º 27/2010 do Governo. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao primeiro e ao segundo ciclos do ensino secundário*. Diário da República de São Tomé e Príncipe n.º 72, de 06-07-2011, 482-487.

Lei N.º 53/88. *Cria um instrumento jurídico em que se estabelecem as bases, princípios e objetivos do ensino na República Democrática de São Tomé e Príncipe.* (1988) Diário da República de São Tomé e Príncipe n.º 30, Suplemento ao n.º 3, Série I, de 31-12-1988, 347-356.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 13. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

[Análise qualitativa de conteúdo. Fundamentos e técnicas. 13ª edição revista e edição revista e actualizada. Weinheim/Basel: Beltz]

Portaria n.° 1:823 do Governo da Província: *É aprovado o Regulamento do Ensino Liceal Particular da Província de São Tomé e Príncipe*. (1952). Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe n.º 17, Suplemento ao n.º 49 de 10-12-1952, 747-754.

Portaria n.° 1:948 do Governo da Província: *Regulamento do Ensino Liceal Particular na Província de São Tomé e Príncipe*. (1953). Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe n.º 12, Suplemento ao n.º 38 de 21-09-1953, 577-580.

Roch, S. (2017). Der Mixed-Methods-Ansatz. In J. Winkel, W. Fichten & K. Großmann (Orgs), *Erhebungsmethoden*. Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg, 95-110. [A abrodagem de métodos mistos. In J. Winkel, W. Fichten & K. Großmann (Orgs), Métodos de inquérito. Aprendizagem baseada na investigação na Universidade Europeia de Flensburg, 95-110.

Schneijderberg, C. (2022). Induktiv-qualitative Kategorienentwicklung. In *Sozialwissenschaftliche Methodenberatung*. Disponível em: https://sozmethode.hypotheses.org/1926. [Desenvolvimento indutivo-qualitativo de categorias].

Anexo I

Guião de entrevista[78]

Tema: Ensino de Alemão em São Tomé e Príncipe

I. Perguntas introdutórias para conhecer o/a professor/a

- Sobre a biografia de aprendizagem de línguas dos professores :

- Que idiomas você aprendeu?
- Onde você aprendeu esses idiomas (escola, casa, universidade)?
- Quão bem você conhece os diferentes idiomas?

Sobre experiência profissional:

- Desde quando você ensina alemão na escola?
- Você também ensina outras línguas? Se sim, qual/quais?

Sobre seus objetivos de ensino:

- O que é particularmente importante para você quando ensina alemão?
- Quais são os principais objetivos de aprendizagem em suas aulas?

II. Motivar os alunos

- Quão motivados você acha que os alunos estão para aprender alemão?
- A motivação dos alunos mudou recentemente? Se sim, como?
- Como você explica esse desenvolvimento? (veja pergunta anterior)
- O que você acha que os alunos desejam quando se trata do tópico "Ensino e Aprendizagem do Alemão em São Tomé e Príncipe"?

[78] Este guião de entrevista provém originalmente da tese de doutoramento da autora. Para o presente artigo, destaca-se especialmente a parte VII do guião, uma vez que as questões nela contidas formam o núcleo temático do artigo. Os professores de inglês foram confrontados exclusivamente com as questões da secção VII no âmbito da investigação.

III. Perguntas sobre as atitudes dos professores em relação ao multilinguismo dos seus alunos

- O que "ser multilíngue" significa para você?
- Quantas línguas você acha que seus alunos falam? Quão bem você acha que conhece esses idiomas?
- O que você acha: os idiomas que seus alunos aprenderam anteriormente são úteis nas aulas de alemão ou são mais incómodos? Por favor, explique sua opinião e dê exemplos.
- Quão útil você acha que sua língua nativa (o português) e/ou as línguas estrangeiras, o francês ou o inglês, é ao aprender alemão?
    - Uma língua é mais relevante que a(s) outra(s) quando se trata de aprender alemão? Se sim, qual e por quê?

IV. Escolha geral de carreira como professor/a de alemão em São Tomé e Príncipe

- Por que você escolheu o Minor em Ensino de Alemão (2018) ou pós-graduação em Ensino de Alemão (2022)?
- Os conhecimentos que adquiriu no curso são suficientes para poder lecionar o alemão no ensino secundário em São Tomé e Príncipe?
- Onde você ainda tem dificuldades?
- O que você acha que pode ser melhorado?

V. Aulas de alemão no Liceu

Leciono/Lecinou alemão nos liceus de São Tomé e Príncipe há/desde _____ anos .

- Como você avalia a situação geral do ensino e da aprendizagem de alemão agora, quando pensa em seus primeiros dias.
- Por que você ainda ensina alemão?

- Como professor/a de alemão, o que espera para o futuro no que diz respeito ao tema "Ensino e Aprendizagem do Alemão em São Tomé e Príncipe"?

VI. Sobre as práticas docentes dos professores

- Você usa outros idiomas além do alemão nas aulas? - Se sim, qual? Por que esta(s) língua(s) e não a(s) outra(s)? Em que situações você usa essas linguas? (por exemplo, em quais áreas - gramática, compreensão de texto, estudos regionais, vocabulário, fonética?) Como você faz isso? (Por quê?) também: em que série você está fazendo isso? Com iniciantes ou com alunos avançados? (Por quê?) - Se não, por quê? - Até que ponto você discute com os alunos quais competências linguísticas e estratégias de aprendizagem de línguas previamente adquiridas também podem ser úteis para aprender alemão? Se você fizer isso: como você faz isso?

VII. Problemas ou dificuldades no ensino da língua alemã em São Tomé e Príncipe

- Onde você vê os maiores problemas ou dificuldades no ensino de alemão em São Tomé e Príncipe?
- Como isso pode ser corrigido?
- Até agora falamos apenas de problemas e dificuldades. Também vê aspectos positivos no ensino de alemão em São Tomé e Príncipe?

VIII. Futuro: Ensino e Aprendizagem do Alemão em São Tomé e Príncipe

- O que você espera para o futuro quando se trata do Ensino e da Aprendizagem do Alemão em São Tomé e Príncipe?

IX. Disponibilidade para continuar a ensinar alemão em São Tomé e Príncipe

- Gostaria de continuar exercendo esta profissão?
- Sua impressão geral desta entrevista.

X. Informações adicionais para o/a entrevistador/a

- Nome, Idade, Profissão, Local de Trabalho, Data da entrevista, Hora.

O acesso à educação bilingue de aprendentes surdos em Portugal

L'accès à l'enseignement bilangue des apprenants non-entendants au Portugal

Ana Rita Pina
Université de Toulouse Jean Jaurès- Département des Langues Étrangères – Section de Portugais (França)
anaritarpina@gmail.com

Recebido: 02-03-2025
Aceite: 25-05-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: O acesso à educação de aprendentes surdos em Portugal tem sido alvo de progressos significativos, graças a mudanças na legislação e na sociedade que reconhecem a importância de uma educação inclusiva e equitativa. Apesar disso, esta acessibilidade continua a estar abaixo das expectativas. A aprendizagem de PL2 continua a demonstrar um desafio para os aprendentes surdos, especialmente fora das escolas especializadas para o mesmo efeito. Deste modo, no presente artigo é feito um balanço sobre os diferentes desafios que estes encontram, bem como sobre as abordagens pedagógicas que são implementadas. Além disso, é feita uma explicação sobre alguns aspetos gramaticais, linguísticos e culturais entre a língua portuguesa escrita e a LGP. Apesar de a aprendizagem de PL2 ser um elemento importante para a inclusão da comunidade surda, é importante

destacar o papel importante que a LGP desempenha nesta mesma comunidade e que, deste modo, ao não a incluir em serviços públicos, neste caso em particular, na educação – que é um dos direitos fundamentais –, continua-se a perpetuar uma segregação entre as comunidades surdas e ouvintes. Entre os principais obstáculos ao acesso efetivo destes alunos à educação está a escassez de professores e/ou de intérpretes qualificados com a formação adequada em LGP, bem como a escassez de materiais pedagógicos adaptados às necessidades educativas especiais destes alunos. Além disso, é necessário garantir uma sensibilização das comunidades escolares quanto à surdez e à cultura surda, para garantir que são proporcionados ambientes verdadeiramente inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Gestual Portuguesa (LGP); Português Língua Segunda (PL2); Língua materna (L1); Surdos; Ensino bilingue.

RÉSUMÉ : L'accès à l'éducation des apprenants non-entendants au Portugal a connu des avancées significatives, grâce à des réformes législatives et à une prise de conscience sociale en faveur d'une éducation inclusive et équitable. Malgré cela, cette accessibilité reste en deçà des attentes. L'apprentissage du PL2 continue à poser des défis aux apprenants non-entendants, surtout en dehors des écoles spécialisées. Cet article examine les différents défis rencontrés par ces apprenants, ainsi que les approches pédagogiques mises en œuvre. Bien que l'apprentissage du PL2 soit crucial pour l'inclusion de la communauté non-entendants, il est important de souligner le rôle essentiel de la LSP dans cette communauté. En ne l'incluant pas dans les services publics, notamment dans l'éducation - un droit fondamental - on perpétue une ségrégation entre les communautés non-entendantes et entendantes. Parmi les principaux obstacles à l'accès à l'éducation pour ces élèves figurent la pénurie de professeurs et/ou d'interprètes qualifiés en LSP, ainsi que le manque de matériel pédagogique adapté à leurs besoins éducatifs spéciaux.

Il est également nécessaire de sensibiliser les communautés scolaires à la surdité et à la culture non-entendante pour garantir des environnements véritablement inclusifs.

MOTS-CLÉ : Langue des Signes Portugaise (LSP) ; Portugais comme Langue Deux (PL2) ; Langue maternelle ; Non-entendants ; Enseignement bilangue.

Introdução

O ensino da língua portuguesa escrita continua a ser uma preocupação para os educadores de alunos surdos (Pereira, 2014, p. 144). Tomando como foco o sistema educativo português, é possível verificar através de dados do Ministério da Educação (doravante ME), que o acesso de aprendentes surdos portugueses ao ensino publico continua aquém das espectativas. Segundo o *site* dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em 2017, Portugal produziu um "Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, no qual se podia comprovar as ações levadas a cabo a nível nacional relativamente a cada um dos ODS."[79] Segundo este relatório, Portugal compromete-se a materializar e a melhorar vários dos objetivos, tendo sido reconhecido e destacado pelo relatório da ONU sobre o desenvolvimento sustentável, como um dos países mais sustentáveis do mundo. Contudo, podemos ver com o presente artigo que as expetativas ainda estão aquém do previsto. Como mencionado, Portugal compromete-se a melhorar vários

[79] Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Portugal. (n.d.).. Consultado em junho de 2025. Disponível em: https://ods.pt/ods/

aspetos, incluindo os ODS 4) [80]e 10)[81], segundo os quais os países devem garantir uma redução nas desigualdades, bem como garantir o acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao logo da vida para todos os cidadãos.

Em Portugal, tem havido uma mudança de paradigma nas últimas décadas que veio proporcionar aos aprendentes surdos de Português Língua Segunda (PL2) reconhecimento e direitos à educação especializada que estes necessitam, assegurando o seu desenvolvimento, não só comunicativo, mas também cognitivo. Deste modo, é possível garantir, assim, uma maior igualdade no acesso aos currículos educativos – e, por consequência, à vida na sociedade de pessoas ouvintes. Apesar disso, as metodologias de aprendizagem para este tipo de aprendentes continuam a demonstrar falhas para acolher de melhor forma as necessidades pedagógicas deste tipo de aprendentes, não só em Portugal, mas também noutros países. Deste modo, um dos pontos que este artigo visa a demonstrar é referente à importância de novas metodologias de ensino, nomeadamente de um sistema de educação bilingue para os aprendentes surdos.

Para fazer um melhor enquadramento dos aspetos que se abordam neste artigo, é necessária a definição de alguns termos. Como definido por Grosjean (1992, p.51), bilinguismo é definido como o uso

[80] Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Portugal. (n.d.). *Objetivo 4: Educação e qualidade*. Consultado em junho de 2025. Disponível em:https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/

[81] Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Portugal. (n.d.). *Objetivo 10: Reduzir as desigualdades*. Consultado em junho de 2025. Disponível em: https://ods.pt/objectivos/10-reduzir-as-desigualdades/

regular de duas (ou mais) línguas e, as pessoas bilingues são os falantes que sentem a necessidade de usar essas duas (ou mais) línguas na sua vida quotidiana. Não é imperativo que um falante de duas (ou mais) línguas seja proficiente de igual forma nas duas, como apela Grosjean e De Angelis (De Angelis, 2007, citado por Pinto, 2013, p. 370). Isto quer dizer que, o falante das duas (ou mais) línguas é capaz de as utilizar em atividades comunicativas, seja na produção ou receção de estímulos, independentemente do nível de mestria das mesmas.

Também são mencionados os termos L1, L2 e L3. Na perspetiva de Cook (2002, citado por Lopes & Pinto, 2017, p. 71) e de Paradis (2004; 2007, citado por Lopes & Pinto, 2017, p.71), o termo L1 designa a língua que o utilizador fala de forma automática e é normalmente a língua do contexto familiar e social no contexto no qual se desenvolve. Paradis ainda sugere que, no que toca à usagem de L1, os falantes têm consciência dos estímulos presentes implicitamente nas suas competências linguísticas, mas não das estruturas e funcionamento da mesma. Por outras palavras, os falantes de L1 utilizam a língua sem pensar diretamente nos diferentes elementos, sejam gramaticais, sintáticos, etc.; usam-na de forma quase inata. Por outro lado, L2 é definida pelos autores precedentes como uma ou mais línguas além da L1, referindo que não existe uma hierarquia entre as mesmas, seja em termos de proficiência, seja em termos cronológicos. O termo L2 é ao mesmo tempo usado para caracterizar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais na qual esta tem uma função reconhecida (Leiria, 2014, citado por Silva, 2021, p.36). Esta definição é, do mesmo modo, apresentada por Hammarberg

(2001, citado por Pinto, 2013, p. 371), no qual este explica que L2 trata-se de qualquer língua que a pessoa já tenha adquirido depois da L1.

Os aprendentes surdos e a comunidade surda

Segundo o *site Medical News Today* (2023), entende-se por surdez "uma qualquer limitação na capacidade auditiva" – ou seja, esta patologia, de termo técnico hipoacusia, pode apresentar diferentes graus, desde os mais ligeiros até àquilo que é considerado como a surdez profunda: "*Hearing impairment, deafness, or hearing loss refers to the total or partial inability to hear sounds. There are many causes and types of deafness.*". Ainda se pode acrescentar que a surdez pode afetar qualquer tipo de pessoa, independentemente da idade, sexo ou raça da mesma e que esta patologia tem também, muitas vezes, uma enorme repercussão no ponto de vista da linguagem e comunicação.

A surdez é também muitas vezes associada à mudez, no entanto, as duas condições não são mutuamente exclusivas – por outras palavras, apesar de uma pessoa ser surda, não quer dizer que esta não seja capaz de desenvolver as suas capacidades de comunicação verbal, apenas torna o desenvolvimento das mesmas, muitas vezes, mais complicado. Contudo, é reconhecido que a aquisição e aprendizagem de línguas – e de outras matérias – depende de vários fatores, como o contexto onde o aprendente se insere, da sua motivação ou a sua ligação afetiva com a língua (Kramsch; Gerhards, 2012, p.74), fatores que irão ser explorados em capítulos seguintes.

De acordo com vários teóricos do campo da (Psico)Linguística (entre eles Lenneberg, 1967; Penfield & Roberts, 1959, citado por McLaughlin, 1992, p.6) existe um período critico no qual se observa

uma melhor facilidade nas crianças para adquirir e aprender línguas, pois acredita-se que estas têm uma maior flexibilidade nas suas capacidades cognitivas. No entanto, como refere McLaughlin (1992, p.6), o mesmo não passa de um mito. O autor argumenta que, de acordo com diversas observações, a aprendizagem e aquisição de línguas está mais relacionado com fatores sociais e psicológicos, do que com fatores biológicos.

Como anteriormente falado, as pessoas aprendem línguas por várias razões. Estas podem querer ser capazes de poder ler e escrever numa certa língua, podem ter interesse particular numa certa cultura, pode ser importante para um emprego para o qual se candidatam, podem precisar de/querer emigrar e daí necessitar aprender a língua do país para onde vão. Mas, normalmente, as pessoas aprendem uma língua com o intuito de a usarem. Por exemplo, quando falamos de crianças crescem em espaços multilingues (Lopes & Pinto, 2017, p.82), nos quais elas são obrigadas a aprender e adquirir línguas que não fazem parte do seu contexto social e familiar, como é o caso das crianças moçambicanas, que crescem a falar línguas bantu, mas que na escola têm de aprender o português, porque é a língua oficial do país, para além do facto de ser vista como a língua das oportunidades, pois permite-lhes um acesso mais direto ao mercado académico e económico europeu. O mesmo podemos observar com a comunidade surda em Portugal. Tendo em conta que o português é uma das línguas oficiais deste país, torna-se quase imperativo que as pessoas surdas aprendam a escrever na mesma, apesar da maioria utilizar a LGP como L1. No próximo capítulo aborda-se esta questão mais aprofundadamente.

O processo de aprendizagem de PL2 dos aprendentes surdos não é mais simples porque estes já "falam a mesma língua". Nas palavras de Seliger: "*Being exposed to language is not like being exposed to a virus. One doesn't catch it automatically*" (Seliger, 1977, p. 275) e nas palavras de Kramsch: "*Knowing a language rule does not mean one will be able to use it in communicative interaction.*" (Kramsch, 2002, p. 4). Se a criança parece captar automaticamente a L1 é porque ela procura por natureza a interação. No próximo capítulo, abordam-se os diferentes aspetos relacionados com a aprendizagem de PL2 dos aprendentes surdos nas escolas portuguesas, nomeadamente no que toca às políticas de acesso à educação e inclusão sociocultural e económica.

A origem da Língua Gestual Portuguesa

A LGP surgiu no século XIX e foi criada com base a Língua Gestual Sueca (LGS) e não a Língua Portuguesa Oral, como é pressuposto por várias pessoas fora da comunidade. Naquela época, encontrávamo-nos no reinado de D. João VI, que convocou a Per Aron Borg, um professor sueco pioneiro na educação de cegos e surdos e, consequentemente da LGS. Influenciada pelo trabalho deste professor sueco, em 1823, é criada a primeira escola para surdos em Portugal, nomeadamente, na Casa Pia de Lisboa. Deste modo, pôde-se começar a criar a LGP, que, apesar das diferenças de vocabulário com a LGS, é possível observar várias semelhanças no alfabeto das duas.

A LGP foi, desta maneira, uma ferramenta essencial para garantir que a informação chegava a todas as pessoas, nomeadamente, as pessoas com problemas auditivos e de expressão verbal. É importante compreender que há uma distinção entre os termos língua

e linguagem. O termo língua, por definição, é composta por vários elementos, nomeadamente, por uma gramática, estruturas próprias – nomeadamente regras de funcionamento como a ordem das frases –, vocabulário, entre outros elementos. Enquanto isso, o termo linguagem se refere à capacidade inata dos seres humanos (e outros seres) de comunicarem, seja através da manifestação de sequências sonoras – ou seja, utilizando uma língua verbal –, seja através de gestos – que podemos observar nas diversas línguas gestuais. De forma sucinta, a LGP é a língua da comunidade surda em Portugal.

Embora já tenha havido muitos avanços no reconhecimento da LGP, ainda há muito a ser feito. Os maiores desafios são devido à falta de conhecimento e à falta de compreensão da verdadeira importância da LGP e dos seus intérpretes, destacando que as pessoas surdas precisam de acesso às mensagens não apenas em situações esporádicas, mas no seu quotidiano também. As línguas gestuais não são universais, apesar de muitas terem semelhanças entre si. Quer isto dizer que, apesar de dois (ou mais) países falarem a mesma língua – independentemente das suas variedades locais –, um falante de LGP e um falante de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), mesmo que os dois falem "português". A LGP, tal como outras línguas gestuais e de sinais, possui uma gramática própria, com estruturas frásicas e vocabulário próprios e que, tal como é o caso das línguas verbalizadas, é dotada de variedades dialetais e de uma constante evolução, sobretudo, graças ao mundo globalizado e à era digital que vivemos atualmente. Por exemplo, a palavra café e a palavra bica – que é o termo muitas vezes usado na região de Lisboa para nomear "café" –

são representadas por gestos ligeiramente diferentes, apesar das duas significarem o mesmo.[82]

De acordo com o governo português e a Associação Portuguesa de Surdos (APS), em 2023[83], estima-se que cerca de 30 000 pessoas surdas utilizam a LGP para comunicar, havendo a possibilidade de o número de pessoas surdas que (também) usam a língua verbal seja superior.

Num episódio de Acende a luz para eu te "ouvir" [84], da RPT1, a comunidade surda ainda encontra obstáculos no que toca ao acesso de serviços públicos que, de acordo com a Constituição Portuguesa, esta tem todo o direito a acedê-la, com as adaptações necessárias.

A educação dos aprendentes surdos

Numa sociedade globalizada onde a comunicação é extremamente importante, as crianças surdas, tal como as crianças que ouvem, devem ter acesso à instrução e começar cedo por aprender a sua língua materna, ou seja, a LGP reconhecida pela Constituição da República em 1997 como uma das línguas oficiais do país, ao lado do Português e do Mirandês.

[82] No *site Spread the Sign*, é possível ver esta diferença através de vídeos. Consultado a 2 de abril de 2025. Disponível em: https://spreadthesign.com/pt.pt/search/

[83] Governo de Portugal. (2023). *Mãos que falam: Hoje é Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa*. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=maos-que-falam-hoje-e-dia-nacional-da-lingua-gestual-portuguesa

[84] Acende a Luz Para Eu Te "Ouvir" foi um programa apresentado pela RTP, no qual eram apresentados factos sobre a comunidade surda portuguesa, bem como muitos gestos, expressões faciais e movimentos corporais. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://www.rtp.pt/play/p5053/acende-a-luz-ouvir

Em Portugal, este direito sobre um melhor acesso à educação foi primeiramente anunciado no Decreto-Lei nº3/2008, Artigo 4º, entretanto revogado, decretando que o Ministério da Educação (2008, p.155) iria estabelecer a criação de escolas de referência – ao que eles também chamam de Unidades Orgânicas – para a educação bilingue de alunos surdos (referido com a sigla EREBAS), determinando igualmente a introdução de disciplinas específicas no currículo dos alunos surdos, nomeadamente a aprendizagem de Língua Gestual Portuguesa (LGP, doravante) como primeira língua (L1), a língua portuguesa escrita como Língua Segunda (PL2) e ainda uma língua estrangeira como terceira língua (L3)" (Rebelo, 2013). Podemos constatar mais à frente que, embora se tenham criado mais condições para que os aprendentes surdos pudessem ter u melhor acesso à educação – e doutros serviços –, as mesmas continuam aquém das necessidades da comunidade.

De acordo com o Decreto-Lei nº38/2004, Artigo 43º, publicado no Diário da República (2004, p. 5232), que se designa a definir as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, "o Estado e as demais entidades públicas e privadas devem colocar à disposição da pessoa com deficiência, em formato acessível, designadamente em […] língua gestual, ou registo informático adequado, informação sobre os serviços, recursos e benefícios que lhes são destinados." Por outras palavras, a comunidade surda tem direito a ter acesso a todos os serviços públicos através da sua L1, a LGP.

O ensino bilingue

Em 2011 houve um reforço do projeto educativo bilingue, ocorrendo uma aprovação do programa de ensino de PL2 para aprendentes surdos para os ensinos básicos e secundário. O ensino bilingue não é uma metodologia pedagógica inovadora. Para exemplificar melhor este conceito, podemos voltar-nos para países como Moçambique, que criaram sistemas de ensino bilingue nas suas escolas e que demonstram uma taxa de sucesso relativo. No contexto específico de Moçambique, as crianças têm como L1 uma língua do grupo bantu, crescendo muitas vezes com outra língua bantu adicional, isto significa, uma L2 (Lopes & Pinto, 2017, p.71). O contexto bilingue experienciado elos moçambicanos deve-se a diferentes fatores socio-históricos, nomeadamente, ao facto de as diferentes línguas terem continuado presente na vida dos mesmos, apesar do extenso período colonial, no qual se perpetuava um molde de exclusão das línguas locais africanas no ambiente escolar e social. O mesmo se pode observar na comunidade surda portuguesa.

Podemos ter a certeza de que a LGP é um elemento fundamental para a expressão cultural das comunidades surdas. No entanto, quem trabalha com a população surda afirma que apesar das políticas de inclusão que o governo tem impondo ao longo dos últimos anos, as mesmas não são suficientes para o efeito desejado. Não deveriam ser apenas os falantes surdos de LGP que se deveriam de adaptar à sociedade onde se encontram, esta mesma sociedade também se deveria adaptar às necessidades especiais que as pessoas desta comunidade – e de outras comunidades minoritárias que se enquadram no quadro de pessoas com deficiências – precisam para

se poderem movimentar de forma mais autónoma possível e, dessa maneira, também aumentar a sua qualidade de vida.

O acesso à educação, ao conhecimento, é um elemento fundamental para o desenvolvimento das sociedades e, quando uma pessoa não tem o devido acesso a ao conhecimento, pois a língua oficial é vista como um obstáculo, torna-se mais difícil a inserção social dos que não a falam. Isto pode verificar-se, não apenas em Moçambique com os falantes nativos de línguas bantu, mas também noutros países e, especialmente, nas comunidades minoritárias, como é o caso da comunidade surda, neste caso, a comunidade surda portuguesa. Segundo o Artigo nº74 da Constituição Portuguesa, referente aos direitos ao ensino com garantia de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, "Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: […] h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades."

Apesar de a LGP possuir um estatuto de reconhecimento por parte do Estado português como sendo a língua materna da comunidade surda, declarando o Ministério da Educação em 2011 que "Considera-se a LGP como a língua natural/materna do surdo, como primeira língua, e a Língua Portuguesa escrita, e eventualmente falada, como segunda língua. O Português L2 para alunos surdos não pode ser encarado como uma língua estrangeira, mas como uma língua específica para alunos surdos." (Baptista et al., 2011, p.4). A iniciativa de inclusão de aprendentes surdos em escolas para ouvintes – apesar das diversas dificuldades que isso pode demonstrar – é sempre uma mais-valia para a inserção das pessoas da comunidade

surda no resto da sociedade, como também impõem uma sensibilidade de respeito e anti discriminatória.

Não obstante esta declaração, a mesma ainda não está realmente acessível a todos os cidadãos e, sobretudo, aos cidadãos surdos. De acordo com a DGES no ano letivo de 2013/2014, confirmado pelo Relatório Final do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho nº2286/2017, de 16 de março de 2017, somente existem 17 unidades orgânicas que oferecem este tipo de ensino bilingue, encontrando-se a maioria nos centros urbanos e todas em território continental, que podemos visualizar no quadro seguinte.

Gráfico 1: Agrupamentos escolares e escolas que oferecem um ensino bilingue para aprendentes surdos.

Região	**Concelho**	**Unidade Orgânica**
Alentejo	Évora	AE Manuel Ferreira Patrício
		AE nº2 de Évora
Algarve	Faro	AE João de Deus
Centro	Castelo Branco	AE Afonso de Paiva
		AE Amato Lusitano
	Coimbra	AE Coimbra Centro
	Ílhavo	AE de Ílhavo
Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	AE Quinta de Marrocos
		AE Vergílio Ferreira

		Escola Artística António Arroio
	Seixal	AE Terras de Larus
		Escola Secundária da Amora
	Torres Novas	AE Artur Gonçalves
Norte	Braga	AE D. Maria II
	Porto	AE de Eugénio de Andrade
		AE de Alexandre Herculano
		Escola Artística Soares dos Reis

Fonte: Direção Geral da Educação

No entanto, de acordo com a Direção-Geral da Educação, em 2018, existiam no país 17 escolas de referência para a educação bilingue.[85] Felizmente este número parece ter aumentado, havendo cerca de cinco agrupamentos na região do Alentejo que oferecem este tipo de ensino bilingue. Este número foi reportado por uma intérprete de LGP nessas mesmas escolas, Paula Penetra, numa entrevista realizada em 2018. Na mesma entrevista, esta conta que, apesar de ser intérprete de LGP há mais de 12 anos, explica como ainda encontra dificuldades em trabalhar com alguns alunos surdos. Mas ainda

[85] Nogueira, M. (2020). *O silêncio de quem não ouve*. Repórteres em Construção. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://www.reporteresemconstrucao.pt/2020/06/07/o-silencio-de-quem-nao-ouve/

assim, fora os obstáculos que possam surgir os alunos surdos aprendem numa sala de aula com alunos ouvintes, o que lhes permite uma inserção social mais precoce, bem como uma melhor adaptação também, por parte dos alunos ouvintes.

Políticas de inserção

O acesso à educação, ao conhecimento, é um elemento fundamental para o desenvolvimento das sociedades e, quando uma pessoa não tem o devido acesso a este, pois a língua oficial é vista como um obstáculo, o que torna difícil a inserção social dos que não a falam. Isto pode verificar-se, não apenas em Moçambique com os falantes nativos de línguas bantu, mas também noutros países e, especialmente, nas comunidades minoritárias, como é o caso da comunidade surda, neste caso, a comunidade surda portuguesa. Segundo o Artigo nº 74 da Constituição Portuguesa, referente aos direitos ao ensino com garantia de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, "Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: […] h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades."

O maior problema, segundo a Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS), continua a ser a não compreensão da comunidade ouvinte, em particular, o facto de esta não compreender a importância desta língua para a comunidade surda. Para melhorar as condições de inserção escolar, é necessário criar mais medidas para esse efeito – o que vai levar também a um maior fortalecimento da

comunidade e cultura surdas em Portugal. Um dos pontos principais passa pela melhor (e maior) formação de professores em LGP.

De acordo com dados da APS e a FPAS, ainda há muitos termos técnicos que não têm um equivalente em LGP, principalmente devido à falta de especialistas na área. Não podemos esquecer a Resolução da Assembleia da República nº214/2017, na qual o governo português se compromete em melhorar a formação de docentes para tornar as escolas mais inclusivas para alunos com diferentes tipos de deficiências, neste caso em particular, para alunos com deficiências auditivas, bem como a elaboração de mais (e melhor) e conteúdos curriculares.

É também imperativo que haja uma maior sensibilização para incluir estes alunos em mais escolas, de modo que todas as instituições se tornem unidades orgânicas de referência – o que vai levar a uma diminuição das famílias com crianças surdas a deslocarem-se para os grandes centros urbanos. Seria bom os alunos ouvintes poderem ter a opção de escolher aprender a LGP como unidade curricular. Deste modo, a facilidade dos aprendentes surdos aumenta, quando estes não precisam tanto de um intérprete para os ajudar a comunicar.

Considerações Finais

A educação é um direito universal e um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. No contexto português, os avanços legais e sociais em torno da educação de aprendentes surdos refletem um esforço contínuo para garantir esse direito a todos os cidadãos, independentemente das suas características individuais. A oficialização da LGP e a criação de

escolas de referência para alunos surdos representam passos importantes no reconhecimento da identidade linguística e cultural da comunidade surda, bem como na promoção de um modelo educativo mais acessível e respeitador das especificidades desta população.

Contudo, apesar dos progressos alcançados, persistem desafios significativos que limitam o acesso equitativo à educação por parte dos alunos surdos. A escassez de professores com formação adequada em LGP, a insuficiência de intérpretes qualificados e a escassa produção de materiais pedagógicos adaptados são alguns dos obstáculos que comprometem a eficácia das práticas inclusivas. Além disso, a falta de sensibilização da comunidade educativa (e social) para a surdez e para a cultura surda contribui para a manutenção de barreiras, que dificultam a verdadeira integração destes alunos.

Neste sentido, torna-se fundamental reforçar o investimento na formação contínua dos profissionais da educação, promover a contratação de técnicos especializados e garantir que os recursos necessários estejam efetivamente disponíveis em todas as regiões do país. A implementação de uma abordagem bilingue de forma consistente e bem estruturada, que articule a LGP com a língua portuguesa escrita, deve ser acompanhada de políticas públicas claras, monitorização constante e diálogo com as associações representativas da comunidade surda.

Promover o acesso à educação dos aprendentes surdos não é apenas assegurar-lhes ferramentas de aprendizagem, mas também reconhecer a sua identidade, dignidade e potencial. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que acolhe a diferença, que valoriza a pluralidade de linguagens e formas de expressão, e que

proporciona a todos os alunos as condições necessárias para que possam aprender, crescer e participar plenamente na sociedade. Assim, garantir o direito à educação dos alunos surdos é não só uma obrigação legal e ética, mas também um passo essencial para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e humana.

O modelo bilingue de educação, que combina LGP com a língua portuguesa escrita, tem-se mostrado uma estratégia eficaz, sobretudo nas escolas de referência para alunos surdos. No entanto, a sua implementação ainda é desigual no território nacional. Para assegurar uma educação de qualidade e equitativa, é essencial investir na formação contínua de professores, no apoio técnico especializado e na valorização da identidade linguística e cultural da comunidade surda. Só assim será possível construir uma escola inclusiva para todos.

Referências

Almeida, D. L. D., & Lacerda, C. B. F. D. (2019). *Português como Segunda Língua: A escrita de surdos em aprendizagem coletiva. In* Trabalhos em Linguística Aplicada, 58(2), p. 899–917. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813865357943669 1

Associação Portuguesa de Surdos. (2025). *GR360: A Conquista dos Professores de LGP*. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://apsurdos.org.pt/gr360-a-conquista-dos-professores-de-lgp/

Baptista, J. A., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., & Gaspar, R. (2011). *Programa de português L2 para alunos surdos.* Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_portugueslingua2_1_.pdf

Carmo, H., Freire, M. J., & Vaz De Carvalho, P. (2023). *Porquê o termo Língua Gestual Portuguesa? In* Diffractions, p. 108-130. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://doi.org/10.34632/DIFFRACTIONS.2023.12056

Costa, A., & Silva, S. (s.d.). *Perspetiva diacrónica da Língua Gestual Portuguesa* [Póster]. Projeto REDES. Consultado em abril de 2025. Disponível em: http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/PERSPETIVA-DIACRÓNICA_POSTER.pdf

Decreto-Lei n.º 3/2008: Regime jurídico da educação especial. (2008). *In* Diário da República, n.º 4/2008, Série I, de 7 de janeiro de 2008, p. 154 – 164. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 38/2004: Regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência. (2004). *In* Diário da República, n.º 194/2004, Série I, de 18 de agosto de 2004, p.5232 – 2536. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2004-480708

Direção-Geral da Educação. (2015). *Educação bilingue de alunos surdos: Aspetos curriculares e organizativos*. Ministério da Educação e Ciência. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_educ_bilingue_surdos.pdf

Federação Portuguesa das Associações de Surdos. (s.d.). *Objetivos*. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://fpasurdos.pt/pt/fpas/objectivos

Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). *Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. In* Foreign Language Annals, *28*(1), 21–31. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x

Félix, A. (2009). *O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de*

português para alunos surdos em uma escola inclusiva. In Trabalhos em Linguística Aplicada, 48(1), 119–131. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100009

Felman, A. (2023). *Deafness and hearing loss: Causes, symptoms, and treatments*. *In* Medical News Today. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://www.medicalnewstoday.com/articles/249285

Grosjean, F. (1992a). Another View of Bilingualism. Em *Advances in Psychology* (Vol. 83, pp. 51–62). Elsevier. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9

Kramsch, C. (2000). Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages. *The Modern Language Journal*.

Kramsch, C., & Gerhards, S. (2012*). Im Gespräch: An Interview with Claire Kramsch on the "Multilingual Subject". In* Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 45(1), p. 74–82. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2012.00120.x

Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). *Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. In* Journal of Cognitive Psychology, 25(5), p. 497–514. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170

Lacerda, C. B. F. D. (2006). *A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.* Cadernos CEDES, 26(69), 163–184. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004

Lopes, Â. F.; Pinto, M. G. (2017). *Do ensino bilingue em Moçambique: Elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento. In* LINGVARVM ARENA, 28, p. 69 – 92.

Mclaughlin, B. (1992). *Myths And Misconceptions About Second Language Learning: What Every Teacher Needs To Unlearn*.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Portugal. (n.d.). Consultado em

junho de 2025. Disponível em: https://ods.pt/ods/

Pereira, M. C. D. C. (2014). *O ensino de português como segunda língua para surdos: Princípios teóricos e metodológicos. In* Educar em Revista, p. 143–157. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236

Pinto, M. G. (2013). *Plurilinguismo: Um trunfo? In* Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 369-379.

Rebelo, S. (2013). *Abordagens de Ensino de Português L2 para Surdos. In* Porsinal, consegues ouvir o Mundo? Consultado em abril de 2025. Disponível em: http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=319

Resolução da Assembleia da República n.º 214/2017: Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (2017). *In* Diário da República, n.º 157/2017, Série I, de 16 de agosto de 2017, páginas 4717. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-republica/214-2017-108001411

RTP Ensina. (s.d.). *Evolução da Língua Gestual Portuguesa*. Consultado em abril de 2025. Disponível em: https://ensina.rtp.pt/artigo/evolucao-da-lingua-gestual-portuguesa/

Seliger, H. W. (1977). *Does practise make perfect?: A study of interaction patters and L2 conperence! In* Language Learning, 27(2), p. 263–278.

Português e variação: reflexão crítica partindo do discurso do Primeiro-Ministro de Portugal no Dia Mundial da Língua Portuguesa

On Portuguese and variation: a critical analyis of the speech of the Prime Minister of Portugal on World Portuguese Language Day

Violeta Alves de Magalhães[86]
Centro de Linguística da Universidade do Porto/ Escola Superior de Educação IPP (Portugal)
violetadmag@gmail.com

Recebido: 27-02-2025
Aceite: 27-04-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: O presente trabalho propõe uma reflexão crítica sobre o Português considerando a sua componente variacional. Partindo de um discurso do atual Primeiro-Ministro de Portugal publicado no Dia Mundial da Língua Portuguesa a 5 de maio de 2024, pretende-se refletir sobre a identidade linguística e a sua relação com a variação e a dimensão sociocultural da língua. Para tal, construiu-se uma argumentação em favor da afirmação da variação no plano intra e extralinguístico, da necessidade de

[86] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00022/2020. A autora é financiada pela FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., ref. 2024.02966.BD.

conceber práticas educativas que incluam a variação e da função da prática linguística corrente no reconhecimento social e pertença identitária. A argumentação desenvolvida baseia-se em dados sobre a variação socioletal, individual e o papel das variáveis socioeconómicas no desenvolvimento da competência linguística para a defesa de um ensino variacional da gramática e de uma visão informada sobre a língua como prática cultural, fonte de identificação identitária, experiência coletiva e multiplicidade cultural. Desconstruindo três ideias-chave do texto selecionado, combinamos conhecimentos do âmbito da Linguística com uma abordagem sociológica reflexiva, numa discussão informada que promova práticas de convivência e diversidade linguística justas, adequadas e sustentáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa; Variação, identidade; Práticas socioculturais; Sociedade.

ABSTRACT: This work proposes some critical remarks on Portuguese considering its variational component. Starting from the discourse of the current Prime Minister of Portugal on World Portuguese Language Day on May 5, 2024, we intend to reflect on linguistic identity and its relationship with variation and the sociocultural dimension of language. To achieve this, we build an argument in favor of the affirmation of variation at the intra- and extralinguistic level, the need to design educational practices that include variation and the function of everyday linguistic practice in social recognition and identification. We will argue based on data on socioletal and individual variation and on the role of socioeconomic variables in the development of linguistic competence to defend a variational teaching of grammar and an informed view on language as a cultural practice, a source of identity identification, collective experience and cultural diversity. Deconstructing three key ideas from the selected text, we combine knowledge from the scope of Linguistics with a reflective sociological

approach in a discussion that promotes fair, adequate and sustainable practices of linguistic diversity.

KEYWORDS: Portuguese; Variation; identity; Sociocultural practices; Society.

Introdução

O presente artigo surge motivado pelo discurso do atual Primeiro-Ministro de Portugal publicado no jornal *Público* a 5 de maio de 2024, por ocasião da mais recente celebração do Dia Mundial da Língua Portuguesa. Intitulado "A língua portuguesa, um património de valor identitário e global", o documento (Montenegro, 2024) constitui-se como um relevante objeto de análise e reflexão crítica desde logo pela escolha de palavras presente no título, que fornece o mote aos argumentos desenvolvidos posteriormente ao longo do corpo do texto. Com efeito, a ligação que o autor (Montenegro, 2024) estabelece entre língua, identidade e globalização tem sido frutífera tanto no campo teórico pertencente à Linguística (Drager, 2015; Labov 2008[1972]; Skutnabb-Kangas, 2012[2000], e.o.), como noutras áreas do campo das Ciências Sociais, como a Sociologia (Bourdieu 1998[1982]; Dubar, 1997, e.o.), muito embora as considerações que daí tipicamente emergem não tendam a confluir com a argumentação do discurso em causa. A intenção do presente artigo é, por isso, refletir criticamente sobre a temática da identidade, da sua relação com a(s) língua(s) e suas (in)evitabilidades globalizantes. Para tal, partiremos do discurso supramencionado, selecionando três ideias-chave do texto que pretendemos desconstruir.

O objeto textual selecionado para análise (Montenegro, 2024), consistindo no mais recente testemunho institucional de celebração da efeméride, revela-se também pertinente pelo destaque que oferece à ideia de globalização de uma língua que não só é oficial em diversos países do mundo como consiste num resultado cada vez mais pluricêntrico, tendo em conta as diferentes variedades de Português faladas nas diversas regiões geográficas onde essa língua habita. Esta realidade não parece, contudo, ser reconhecida pelo autor, que, tal como o título do documento em análise indica, aborda a convivência das várias comunidades e países de língua portuguesa do ponto de vista de um "valor global" que, mais à frente, definirá no texto como um "idioma comum" (Montenegro, 2024). Todavia, já Teyssier (1993[1980], p. 96) afirmara relativamente ao caso do continente africano que embora "oficialmente, esse 'português da África' [siga] a norma europeia (...), no uso oral, dela se distancia cada vez mais". Na nossa opinião, o discurso do primeiro-ministro, ao apelar a uma "visão global" do Português (Montenegro, 2024) e simultaneamente omitir o inevitável fator da variação, acaba por relegar as variedades não-europeias para um lugar de periferia e não-dominância simbólica, algo que carateriza o papel *padronizante* que a norma europeia tem assumido em termos sociopolíticos no desenvolvimento das variedades africanas do Português.

Não obstante, deveremos também salientar que o mesmo atual governo de Portugal manifestou recentemente a intenção de financiar programas de investigação, cursos e cátedras sobre crioulos africanos, a língua tétum e outras línguas timorenses, cabo-verdianas, guineenses e são-tomenses em Portugal (Lusa, 2024a). Esta recente

atenção institucional à diversidade linguística exibe não só um relevante passo em direção a uma abordagem ecológica e sustentável da preservação linguística (Skutnabb-Kangas, 2012[2000]), como vai ao encontro de algumas das mais recentes temáticas de investigação (Bancu et al., 2024). Paralelamente, linguistas têm alertado para a necessidade de considerar o caráter pluricêntrico do Português, encarando-o como uma língua que dispõe de várias variedades padronizadas, algo ainda por reconhecer em contextos como Moçambique, onde, de acordo com Chimbutane (2022), o Português Europeu continua a exercer uma forte influência normativa, tanto no Português de Moçambique, como nas línguas bantu que caraterizam as comunidades bi e multilingues dessa região.

Mas não só no plano político se dá a convivência das variedades do Português. Dados recentes da imigração em Portugal revelam que, em 2022, a tendência dos últimos sete anos de crescimento da população estrangeira residente se manteve (SEF/GEPF, 2023). Segundo a mesma fonte, a nacionalidade brasileira constitui a principal comunidade estrangeira residente, representando 30,7% do total, destacando-se uma subida de 23,1% da imigração vinda de Angola. No mesmo sentido, notícias recentes (Lusa, 2024b) têm antecipado um valor recorde da população estrangeira a residir em Portugal para 2023, esperando-se uma subida de 130% num relatório oficial ainda por publicar. A este propósito, urge pensar e melhorar a convivência das variedades no ambiente escolar. Nesse sentido, o passado XXXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (APL) incluiu uma mesa-redonda de discussão acerca destas questões e, a 3 junho de 2024, decorreu a Jornada "Variação

linguística, Educação e Cidadania", organizada pela APL juntamente com a Associação de Professores de Português. O debate está, por isso, a emergir, movimentando especialistas em torno de uma vasta temática que, não poucas vezes, anima também a comunidade: a língua, essa "capacidade de falar universalmente difundida" e que é simultaneamente uma "maneira de falar" socialmente condicionada (Bourdieu, 1998[1982], p. 38).

Destarte, propomos uma discussão do discurso do atual primeiro-ministro na celebração do Dia Mundial da Língua Portuguesa, baseando-nos em três premissas do autor que pretendemos desconstruir: a ideia de um "idioma comum", a ideia de "excelência do ensino do Português" e a ligação entre língua e cultura (Montenegro, 2024). Cumprindo estes objetivos, poderemos estar mais perto de uma discussão informada e construtiva que contribua para a necessária reflexão acerca da variação presente na língua portuguesa. Tal caminho poderá certamente conduzir-nos a um melhor entendimento e respeito pelas várias identidades individuais, sociais e culturais que acompanham a linguagem verbal.

Resta-nos afirmar como possível que, da leitura do produto final que nas próximas páginas se apresenta, se intua uma natureza comedidamente ensaística, na medida em que, retomando Adorno (2003[1974]), se almejou em todas as fases da redação deste trabalho uma forma livre de reflexão crítica. Partindo de um exercício argumentativo assente na exploração de ideias sustentadas cientificamente (leia-se, linguisticamente), procurou-se uma experimentação intelectual, i.e., a exercitação de um pensamento associativo acerca dos usos políticos da língua portuguesa, olhando de

forma tão sistemática quanto possível para as realidades e os contextos em que esta é falada. Para tal, foram também decisivas referências como Fairclough (1996[1989]) ou Lazar (2005), que apontando para a Análise Crítica do Discurso, permitem partir das escolhas linguísticas para uma discussão ampla das temáticas evocadas pelas mesmas.

Em termos metodológicos, a presente análise incidirá sobre as escolhas lexicais e sintagmáticas presentes no texto, por se considerar que essas permitem evidenciar as implicações sociodiscursivas do mesmo. Em adição, foi também selecionada a secção final do texto, constituída pelos três últimos parágrafos, uma vez que as suas caraterísticas específicas (nomeadamente o recurso à enumeração de nomes próprios e à citação, vd. Montenegro (2024)), bem como as caraterísticas do género textual político em questão (particularmente, a incidência enfática das secções finais do texto) revelam pertinência para a presente análise.

Em todo o caso, o nosso objetivo será abordar as vertentes social, cultural, política e económica implicadas no uso da língua portuguesa através de uma análise macroestrutural do objeto textual selecionado. Para esse efeito, o presente trabalho encontra-se dividido em três secções, onde serão discutidas cada uma das três premissas do autor (Montenegro, 2024) elencadas anteriormente. No final, guardaremos espaço para uma sintética conclusão acerca das temáticas abordadas.

A "nossa língua", o "idioma comum" ou a inevitabilidade da variação

Como refere Pinto (2017, p. 53), citando por sua vez a obra do filósofo espanhol Emilio Lledò, o uso de qualquer sistema linguístico pode funcionar como uma "impressão digital", na medida em que resulta de percursos e opções, em certa medida individuais, que cada falante experiencia com maior ou menor intensidade. Contudo, como a autora explica (Pinto, 2017), esses percursos fazem-se de investimentos próprios e também daqueles que são fomentados pela sociedade. Não será, por isso, inusitado que, a propósito do Dia Mundial da Língua Portuguesa, o atual primeiro-ministro de Portugal tenha dedicado um discurso a esse instrumento conceptual e de comunicação, apelando logo no título do artigo ao seu valor "identitário" (Montenegro, 2024).

Porém, como lembra Pinto (1998) evocando o célebre efeito Mateus, o uso da linguagem verbal, enquanto fator constitutivo do indivíduo, só é verdadeiramente explicado se considerar também os aspetos de ordem social, cultural e económica que o condicionam. Sobre este assunto, também a Sociolinguística Variacional trouxe relevantes considerações acerca do efeito de diversas variáveis de ordem não-gramatical na sincronia de uma língua, defendendo o uso linguístico como uma atividade dinâmica, assente em contextos sociopoliticamente ancorados. Os estudos de Labov (2008[1972]) sobre fenómenos de hipercorreção na sociedade de Nova Iorque, de Trudgill (1974 como citado em Marquilhas, 2005) sobre a perceção do prestígio linguístico por parte das mulheres em contextos de declarada

estratificação social ou, mais recentemente, de Drager (2015) sobre a utilização de expressões como *like* na fala de adolescentes em contexto de pares mostram como a heterogeneidade é não só uma caraterística da organização dos indivíduos em grupos sociais, como também da prática linguística dos mesmos. Todos estes exemplos apontam para que os fatores de ordem social possam afetar a prática linguística e, como tal, a variação deverá ser encarada como um fator constitutivo de qualquer língua não só para a comunidade científica que a estuda, como também para a sociedade a nível geral, onde a ideia de uma língua 'correta' (por oposição a usos dialetais 'incorretos') parece quotidianamente exercer influência no imaginário coletivo.

Também do ponto de vista da aquisição e desenvolvimento da linguagem, a dimensão variacional trazida pela influência da componente social poderá ser equacionada. Retomando Piaget (2001[1926]), para quem a dimensão sociológica do desenvolvimento cognitivo nunca foi dispensável (Dubar, 1997), o processo de desenvolvimento linguístico, de forma análoga ao desenvolvimento cognitivo, depende de dois processos mutuamente subsidiários: a assimilação (ou incorporação de novos dados de conhecimento nas estruturas conceptuais) e a acomodação (i.e., o reajuste das estruturas previamente criadas em função dos novos dados reunidos). Neste movimento solidário entre uma e outra operação, as mudanças do ambiente são oportunidades de reajustamento, uma vez que as experiências que a criança tem no e do mundo são várias e diferentes, i.e., oferecem variação. Adicionalmente, ao conceber a passagem da fala egocêntrica para a fala social como um dos mais relevantes momentos do desenvolvimento linguístico, em que o indivíduo

começa a operar um raciocínio de tipo hipotético-dedutivo, Piaget (2001[1926]) revela o caráter iminentemente social do seu trabalho. Como o próprio defende (Piaget, 2001[1926]), a fase das operações formais, na qual o sujeito começa a poder usufruir de estruturas lógicas, da conceção de relações de condição e concessividade, é o resultado de uma prática de reflexão socializada sobre o mundo (Dubar, 1997). Os argumentos de Piaget (2001[1926]) revelam-se, assim, pertinentes para a presente discussão, na medida em que salientam a importância das relações sociais no desenvolvimento linguístico (e, por inerência, cognitivo). Deste ponto de vista, a socialização faz parte do processo de desenvolvimento geral e identitário da criança, deixando marcas linguísticas observáveis em todas as fases (Piaget, 2001[1926]). Assim sendo, a linguagem funciona como um mediador na construção de estruturas de pensamento, tornando-se desde cedo um elemento identitário que, à semelhança de outros que integram o *habitus* bourdieuano (Bourdieu, 1998[1982]; Sapiro, 2015), contém em si as condicionantes sociais e históricas do indivíduo.

Na Linguística Experimental e em áreas adjacentes (Psicologia, Ciências Cognitivas, Neurociências, entre outras), o tema das diferenças individuais, da variação e de como a experiência individual condiciona o desempenho linguístico tem também obtido relevo nos últimos anos (vd., por exemplo, Blott et al., 2023). Se, à primeira vista, poderá afigurar-se desafiante o encaixe entre processos graduais e razoavelmente universais de aquisição e desenvolvimento da linguagem e caraterísticas individuais distintivas que contrariaram esses mesmos processos, o facto de existirem diferenças individuais

na produção linguística e no estilo idioletal que daí resulta parece ser uma premissa aceite nas mais diversas áreas da Linguística.

Por estes motivos, não deixa de ser assinalável o modo como o objeto textual em análise (Montenegro, 2024) enfatiza o valor globalmente identitário de um património que, como demonstra Turell (2010), é afinal moldável à unicidade de cada indivíduo e dependente das seleções próprias que cada um/a adota dentro do conjunto de opções disponíveis no sistema linguístico em causa. Nas palavras do atual primeiro-ministro de Portugal (Montenegro, 2024), "a língua portuguesa emerge como um património de valor **identitário** e **global**, que nos convoca a prosseguir uma efetiva ação de promoção e de valorização internacional do **nosso** idioma, em benefício **das pessoas que a falam**" (destacados meus). Com efeito, o próprio texto, ao conjugar uma ideia de identidade global, que o autor reforça através da utilização da forma pronominal plural de primeira pessoa (*o nosso idioma* e, em outros momentos do texto, *a nossa língua*) com um conjunto de indivíduos que é, afinal, necessariamente diversificado (*as pessoas que a falam*), articula uma ideia de identidade partilhada por um conjunto diversificado de falantes, acabando assim por abrir espaço à reflexão que aqui propomos.

No seguimento da teoria laboviana, Turell (2010) aponta para os motivos de ordem social, cultural e, mesmo, socioeconómica que restringem as seleções linguísticas que passam, assim, a ser vulneráveis a fatores de ins/estabilidade contextual e, sobretudo, refletidas num estilo idioletal, i.e., singular. Analogamente, o mesmo se passará na aquisição da linguagem, se considerarmos que as fases do desenvolvimento linguístico são igualmente sujeitas a variação

contextual em função do ambiente, da cognição geral do indivíduo, bem como de fatores experienciais, tal como têm defendido vários autores (Kidd et al., 2018). Assim, o texto em análise (Montenegro, 2024), ao evocar a questão da identidade enquadrada pela temática da língua, exige necessariamente uma invocação de abordagens atuais sobre a temática das diferenças individuais na linguagem, que têm apontado para a convivência entre premissas de caráter inatista e argumentos de índole construtivista. Relativamente a este assunto, sínteses como as de Kidd et al. (2018) apontam para que essas diferenças possam ser apuradas não só por via de uma abordagem correlacional através de métodos psicométricos, como também por uma abordagem experimental que as identifica em múltiplos processos subjacentes à linguagem como, por exemplo, no processamento de eventos sintáticos inesperados ou em casos de ambiguidade estrutural. Neste âmbito, os estudos com abordagens construtivistas têm mostrado que os mecanismos de generalização do *input* necessários à aquisição e processamento da linguagem estão sujeitos a diferenças individuais, provenientes de distintos ambientes de interação. Assim, admite-se que a competência linguística se construa gradualmente e ao longo do tempo encarando-se a língua como um objeto simbólico que inclui várias camadas identitárias e socialmente heterogéneas (Bourdieu, 1998[1982]). As abordagens construtivistas têm também apontado para a importância da quantidade e da qualidade do *input*. Por um lado, a maior frequência de ocorrência de palavras e estruturas faz com que essas sejam adquiridas mais cedo e, consequentemente, acedidas com maior facilidade na fase adulta (Kidd et al., 2018). Por outro lado, a qualidade

do *input* influencia a aquisição no que diz respeito à diversidade lexical, ao uso de uma linguagem descontextualizada e anafórica e à interação verbal e não-verbal (Kidd et al., 2018). Neste ponto, será importante recuperar os trabalhos de Basil Bernstein e Courtney Cazden (Sim-Sim, 2017) pela sua reconhecida importância ao demonstrarem, na década de 1970, o papel do efeito do contexto na aquisição da linguagem e pela sua flagrante atualidade dado o influente papel que o estatuto socioeconómico (Kidd et al., 2018), também designado efeito Mateus (Pinto, 1998; 2017) continua a exercer no desenvolvimento de uma competência linguística desenvolta.

Adicionalmente, Kidd et al. (2018) relembram também que esse papel do estatuto socioeconómico é observável em grupos profissionais especializados que, trabalhando em volta da linguagem verbal (tradução, docência, e.o.), experienciam processos de socialização ancorados em práticas linguísticas proficientes. Tomar este facto em consideração é fundamental para a Linguística Experimental, que muitas vezes se serve de estudantes do ensino superior como participantes em grupos de testagem. Como referem os autores (Kidd et al., 2018), essa opção metodológica pode enviesar os resultados obtidos, dado que a prática linguística desse grupo socioprofissional de falantes pode não ser generalizável a contextos mais alargados da população.

Além do mais, convocar o estatuto socioeconómico para uma discussão acerca do uso de uma língua deverá incluir também um reconhecimento das diferenças entre economias, contrariando-se assim uma posição superficial e limitadora sobre a temática. Como

afirmam os autores (Kidd et al., 2018), essa variável está intimamente associada a um modelo estado-unidense, caraterizado por uma economia de mercado livre, competitiva e com uma arquitetura institucional assente no próprio mercado, no crescimento económico e no consumo massificado e intensivo (Boyer, 2005). Não obstante, como explica Boyer (2005), os sistemas económicos contemporâneos, embora assentem maioritariamente num modelo capitalista comum, diferem significativamente nas suas formas institucionais básicas e no modo de organização económico-profissional. As instituições que servem de base ao mercado de trabalho, o financiamento da assistência social e a organização sociopolítica são critérios distintivos das formas de capitalismo que, de acordo com esta fonte, revelam a idiossincrasia das relações estado-economia. Além disso, as comunidades, o associativismo e as organizações de caráter privado e civil podem ainda desempenhar um importante papel na construção das instituições económicas (Boyer, 2005). Assim sendo, torna-se necessário antecipar que distintas formas de organização sociopolítica e económica, não só fora como dentro do próprio modelo capitalista, possam diferentemente condicionar as práticas de socialização. Como tal, os efeitos contextuais na aquisição, desenvolvimento e processamento linguístico poderão variar consoante o contexto em causa. A operacionalização desta realidade na discussão acerca da língua portuguesa enfrenta particular urgência uma vez que, em cada um dos territórios onde ela é falada, o panorama social, político e económico exibe particularidades que inevitavelmente inscreverão a diferença no idioma. Essa diferença, não contrariando obrigatoriamente a existência de um "património comum"

(Montenegro, 2024), convida, porém, a uma reflexão mais alargada, que permita melhor esclarecer quais os (grupos de) indivíduos a quem se aplica tal comunalidade.

Em suma, propomos que, quando reconhecida a sua componente variacional, a defesa de um valor "identitário", "global" e "comum" do Português tal como acontece no texto em análise (Montenegro, 2024) possa encontrar problemas, nomeadamente pela falta de visibilidade que tal padronização tipicamente retira às variedades não-europeias em favor do Português que é falado em Portugal, assim como por certas dificuldades conceptuais. Relativamente a estas últimas, argumentámos brevemente em favor da temática da variação socioletal, que se relaciona com os diferentes grupos e classes sociais de uma comunidade, da variação individual, que carateriza a prática linguística singular de cada indivíduo, bem com das caraterísticas socioeconómicas que distinguem os múltiplos sistemas capitalistas e, por inerência, o uso e valorização da(s) língua(s).

"A excelência do ensino do Português" ou a necessidade de enfrentar a norma

No ponto anterior, discutiu-se a pertinência do conceito de variação na consideração de uma língua enquanto sistema dinâmico que espelha a diversidade de formas de organização social dos indivíduos. Adicionalmente, em oposição a visões uniformizadoras e globalizantes que oprimem usos não-dominantes da(s) língua(s) e põem em perigo a diversidade linguística (Skutnabb-Kangas, 2012[2000]), a variação revela-se também relevante no campo da

Educação, nomeadamente em ambiente escolar, onde a língua (portuguesa) é também ela um tópico de aprendizagem explícita. A este propósito, surge a segunda premissa do discurso em análise que pretendemos problematizar, que remete para a "excelência do ensino do Português". No texto em causa, o autor assume ser esse um dos objetivos do atual XXIV Governo Constitucional de Portugal, nomeadamente através do incentivo ao "intercâmbio académico e [à] criação de programas conjuntos que fortaleçam a língua como ferramenta de comunicação e expressão" em contextos educativos e de formação (Montenegro, 2024).

De uma forma provocadora, concordaremos com Bourdieu (1998[1982], p. 25) afirmando que "a integração de um uso linguístico numa mesma comunidade linguística [e, poderemos acrescentar, em contextos educativos] é a condição da instauração de relações de domínio linguístico" na medida em que essa comunidade ou contexto é o resultado de um "domínio político reproduzido incessantemente por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante". A gramática para Bourdieu, quando perspetivada pelo seu "poder de certificação" (Bourdieu, 1998[1982], p. 30), assume-se como um mecanismo de autoridade, sendo a 'correta' utilização da norma a conceder o acesso a cargos e posições sociais capazes de perpetuar ou modificar a legitimidade da mesma. A norma-padrão, enquanto escolha preferencial e institucionalmente marcada é, por isso, um tópico iminentemente social por se tratar de uma "fabricação" (Bourdieu, 1998[1982], p. 31) que impõe e inculca um código que funciona como princípio de produção e avaliação da fala.

Não obstante, se por um lado uma indagação linguística acerca da gramática pode consistir na investigação, descrição e explicação dos padrões que regem a organização das unidades que servem o código da fala, por outro lado, a transposição para o ensino mantém um traço mais avaliativo que, por vezes, inclui conceções socioculturais e políticas sobre esse mesmo código, podendo exibir marcas de preconceito linguístico (O'Neill & Massini-Cagliari, 2023). O treino de uma consciência metalinguística que, por via da gramática, reforce a capacidade de abstração e manipulação da língua enquanto objeto por parte das/os falantes depende, portanto, de uma orientação igualmente capaz de operar um distanciamento crítico perante esse mesmo objeto. A este propósito, Silvano e Rodrigues (2010) demonstram que é possível trabalhar conteúdos de ordem gramatical de uma forma isenta em termos valorativos, i.e., que permita a exploração e o encontro de regularidades explicativas mantendo a agência das/os estudantes nesse processo. Não obstante, afigurar-se-ia desejável a inclusão nesse tipo de proposta pedagógica de um espaço para a reflexão acerca das implicações socioculturais da prática linguística, contribuindo-se assim para o esclarecimento sobre os preconceitos e ideologias subjacentes aos usos linguísticos.

Contudo, antes de se procurar encetar tal passo, é igualmente necessário reconhecer, juntamente com Abrantes (2016, p. 25), que a educação implica juízos de valor e representações do mundo, sendo o resultado de práticas culturais socialmente ancoradas. A atual Constituição da República Portuguesa (doravante CRP), texto que congrega os valores e princípios que orientam a comunidade, nomeadamente no que concerne ao direito ao ensino e à educação, é

igualmente desenvolvida sobre um conjunto de assunções prévias que dão origem a artigos como "liberdade para aprender e ensinar" (artigo 43.º da CRP como citado em Abrantes, 2016). Conforme explica o autor, a intenção da CRP é separar a meritocracia da individualidade, fomentando-se esta última numa dimensão interna que permita a formação de indivíduos democratas, que sustentem o próprio sistema democrático. No que concerne à Educação, a CRP apresenta-se, por isso, como um documento que apela às potencialidades do indivíduo e à valorização do conhecimento e da formação, constituindo um avanço em relação a textos anteriores quanto à legitimação de direitos, liberdades e garantias (Abrantes, 2016). Todavia, tal como se pode ler na mesma fonte, a participação democrática nas políticas de ensino, bem como o "direito ao êxito escolar" previsto no artigo 74.º da CRP não têm vindo a ser alcançados, nomeadamente em relação a jovens estrangeiros e/ou descendentes de imigrantes que mantêm uma presença assídua no conjunto das retenções, das vias alternativas ao ensino regular básico e no conjunto de classes subrepresentadas no ensino superior (Abrantes, 2016, p. 27). Adicionalmente, poderíamos também acrescentar que a falta de participação democrática no ensino se verifica na ausência de um olhar crítico perante a língua portuguesa, que permita encará-la como chave de acesso ao exercício de poder. Desvendar a visão normativa da língua que a escola, enquanto instituição, impõe (Bourdieu, 1998[1982]) torna-se fundamental para que se possa compreender o pouco espaço dispensado à variação e às várias variedades do Português, que teima

em ser visto como um idioma único que se desenvolve a partir de uma só norma (leia-se, a europeia).[87]

É, por isso, pertinente retomar neste momento o conceito bourdieusiano de *habitus* enquanto conjunto de disposições incorporadas pelo indivíduo – história incorporada que se exterioriza, condições individuais de uma vida singular, trajetória social que se espera dessa vida e que essa própria vida reproduz (Sapiro, 2015) – porquanto reflete a pertença do sujeito a uma classe e a reprodução dessa classe enquanto grupo social. A escola, como espaço uniformizador e de reprodução, que oferece uma trajetória linguística estandardizada pela norma-padrão e suas implicações, constitui um fator integrante do *habitus*. Porém, para que seja possível atingir o grau de "excelência do ensino do Português" ambicionado pelo autor do texto em análise (Montenegro, 2024) é, antes de mais, necessário reconhecer, incorporar e aproveitar as potencialidades da variação, não só porque do ponto de vista sociopolítico isso é devido às/aos cidadãs/ãos numa sociedade justa e igualitária, mas também porque, tal como prova Bourdieu (1998[1982]), as propriedades sociais dos indivíduos estão sempre em ação, também no uso da linguagem, não sendo por isso possível retirar o movimento variacional de qualquer prática de ensino mais ou menos excelente.

[87] Note-se que o conceito de norma, embora problemático do ponto de vista sociológico (Bourdieu, 1998[1982]), é provavelmente útil para aumentar a visibilidade e legitimidade das variedades não-europeias do Português. Afirmar que determinada opção de falante X é igualmente aceitável à de falante Y porque está de acordo com a norma da variedade Z pode ainda hoje facilitar a credibilidade social da justificação. Futuramente seria importante discutir aprofundadamente o conceito de norma e as limitações sociológicas que enfrenta.

Tal como referem Rodrigues e Djajarahardja (2024, p. 32), por sua vez apoiadas em fontes anteriores (Batalha et al., 2023a, 2023b *como citadas em* Rodrigues & Djajarahardja, 2024), o desenho de políticas e iniciativas educacionais deverá convergir com uma educação linguística que "integre o fenómeno da variação da língua (diatópica, diastrática, diafásica, diacrónica) no desenvolvimento da competência comunicativa". Com efeito, apontando já nesse sentido, Djajarahardja (2023) propõe três modelos de exercícios de adaptação linguística na variação PE-PB que simultaneamente servirão o desenvolvimento da competência explícita e da consciência linguística tidas como necessárias à aprendizagem em sala de aula (Rodrigues & Djajarahardja, 2024). Paralelamente, evocaremos também o trabalho de Trigo et al. (2024) que apresenta uma prática pedagógica, no contexto do ensino superior, que permite o contacto com a investigação fonológica e computacional sobre línguas crioulas de base portuguesa. Ainda no que concerne à ligação das perspetivas teóricas avançadas até agora a dados específicos sobre as variedades do Português, relembraremos o projeto *Turma Bilingue*, implementado numa turma do 1.º ciclo da Escola Básica n.º 1 do Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira pertencente ao município da Moita no distrito de Setúbal (Pereira, 2011), que permitiu explorar uma prática de alfabetização bilingue português-cabo-verdiano. Com efeito, de acordo com Matias e Martins (2019) o sucesso da iniciativa levou mesmo à expansão do projeto a outros ciclos de estudo e ao contacto com outras línguas (nomeadamente o romani e o fula), muito embora o contexto do ensino em Portugal mantenha ainda, de acordo com os autores (Matias & Martins, 2019), uma abordagem maioritariamente

monolingue ancorada na norma europeia. Em suma, as fontes citadas neste parágrafo servem como exemplo de implicações práticas das ideias teóricas previamente apresentadas, podendo simultaneamente operar como focos de inspiração para a construção de políticas educacionais e outras iniciativas culturais variacionistas.

Problematizámos assim o argumento da excelência do ensino do Português trazido pelo autor do discurso em análise (Montenegro, 2024), argumentando que a gramática, embora possa servir como mecanismo de legitimação de poder, é capaz de simultaneamente funcionar como um instrumento subversivo que pode conduzir o indivíduo ao conhecimento, uso e interpretação crítica da linguagem. Argumentámos, por isso, que um ensino de excelência do Português, tal como preconizado pelo objeto textual em causa, só será atingido por uma via democrática em consonância com os princípios constitucionais em vigor, o que implica o reconhecimento e integração da variação nos contextos de ensino da língua.

A língua como "cultura" ou a urgência de esclarecer o fator cultural das línguas

Um último argumento que pretendemos desenvolver tem como ponto de partida a ligação entre língua e literatura que o autor do objeto textual em causa (Montenegro, 2024) escolhe enfatizar no momento de exaltação do valor cultural da língua portuguesa na secção final do texto. Vejamos de seguida o excerto em questão:

> Por um lado, é também imperioso alargar a influência da CPLP nos muitos pontos do globo a que o português se vê ligado pela **cultura**. E, por outro, quanto maior for a ambição económica e

> política, maior será a projeção internacional da **língua de Camões, Sophia, Amado, Pepetela, Lispector, Agualusa, Mia, Agustina, Germano** e tantos outros consagrados. Como escreveu **Vergílio Ferreira**, "da minha língua vê-se o mar e o mar não se vê da mesma forma de toda a língua". (Montenegro, 2024, destacados meus).

Tendo em consideração os elementos destacados do excerto, nomeadamente os nomes próprios elencados, é notória a intenção do autor em sugerir uma relação (não inédita) entre cultura, língua (portuguesa) e literatura. No entanto, se a língua existe como prática sociocultural alicerçada em dinâmicas sociais rastreáveis, tal como argumentado em secções anteriores deste artigo, haverá certamente um valor de (auto)reconhecimento que os falantes experienciam no momento em que observam artefactos que resultam de tais práticas, independentemente da forma (literária ou não-literária) adotada.

De facto, tal como se sugere em Erikson e Erikson (1998), o reconhecimento pelos pares e pela comunidade é considerado um aspeto fulcral do desenvolvimento psicossocial do indivíduo e, recentemente, trabalhos como o de Drager (2015) demonstram que a perceção e produção de formas linguísticas específicas (neste caso, a expressão em inglês *like*) estão relacionadas com uma experiência de reconhecimento e pertença social. Do ponto de vista sociológico, Renahy (2010) apresenta uma importante reflexão sobre o modo como certos grupos de indivíduos, marginalizados ou dominados económica e culturalmente, mantêm uma representação social de si próprios exportável para os outros. Trata-se de uma capacidade de

simbolização social a que o autor dá o nome de capital de autoctonia, ou seja, um conjunto de recursos simbólicos proporcionados pela pertença a redes localizadas de relações (Renahy, 2010). Ainda que contenha uma componente de herança social, o capital de autoctonia é, de acordo com este autor, construído quotidianamente em interações enquadradas em cenários sociais específicos. Opondo-se ao capital económico e cultural, permite a autoidentificação e o reconhecimento daqueles que somente dispõem da ancoragem local como apoio à integração social (Renahy, 2010).

No seguimento do exposto, o nosso último argumento consiste em afirmar que a língua, como prática sociocultural assente na variação resultante, entre outros aspetos, do grupo socioletal, contém não só capital económico e simbólico (Bourdieu, 1998[1982]) como também capital de autoctonia, na medida em que para muitos grupos de indivíduos marginalizados a expressão linguística é não só um meio de comunicação, mas uma fonte de identificação e experiência coletiva. Esta ideia, reforçada por fontes já citadas ao longo das páginas anteriores, é fortalecida por vários outros trabalhos que têm apontado para a centralidade da linguagem na visibilidade e no reconhecimento de lugares e experiências sociais que a prática linguística padrão silencia (vd., por exemplo, Goldstein, 1995). Defendemos por isso que a língua, enquanto meio para a expressão sociocultural de classes sociais tipicamente invisibilizadas, adquire capital de autoctonia, permitindo o reconhecimento e a valorização de grupos sociais privados de quaisquer outros tipos de capital (Renahy, 2010).

Contrariamente ao que parece ser defendido no texto em análise (Montenegro, 2024), consideramos que a literatura não só não é o único meio linguístico disponível para a expressão cultural, como possivelmente não constitui o meio mais adequado para tal, uma vez que a criação literária consiste numa expressão artística, desejavelmente livre de obrigações e propósitos de representação identitária. Pelo contrário, a língua, como prática cultural variacional, oferece um lugar privilegiado para a observação de práticas identitárias e (socio)culturais que podem mesmo chegar a visibilizar contextos subvalorizados na sociedade em geral. Deste modo, urge compreender e transmitir a dimensão cultural que a língua exibe por via do próprio código linguístico, por oposição a um raciocínio lógico clássico (cultura∧língua)→literatura que pode mesmo dificultar o (re)conhecimento da diferença através da(s) língua(s).

Longe de uma visão determinista, conceber a diversidade da organização linguística poderá conduzir-nos ao contacto com uma multiplicidade de visões e experiências do mundo culturalmente distintas de um padrão etnocêntrico. Sobre este assunto, o trabalho de Evans e Levinson (2009) é particularmente relevante ao demonstrar que o paradigma universalista, provindo de uma tradição estruturalista amplamente disseminada na investigação em Linguística, provoca o silenciamento epistémico de realidades linguísticas e culturais não dominantes à luz do padrão ocidental. É o caso da propagação da ideia de universais linguísticos como "todas as línguas têm vogais", cuja formulação só foi possível dada a exclusão conceptual das línguas não orais, i.e., gestuais ou ainda "todas as línguas têm nomes, verbos, adjetivos e/ou advérbios" que relega

considerável invisibilidade à existência de outras classes morfológicas não indo-europeias (como, por exemplo, a classe dos ideofones, vd. Evans & Levinson, 2009). Ademais, não só através do trabalho de Evans e Levinson (2009), como também por outras fontes já citadas (vd., por exemplo, Marquilhas, 2005) é reconhecido que o contacto entre línguas e consequentes fenómenos de importação (lexical, sintática, e.o.) decorre de trocas culturais, fixadas numa determinada sincronia linguística. Este último aspeto é particularmente relevante por demonstrar que a globalização, i.e., a convivência com tudo aquilo que dos vários cantos do globo pode chegar, não é afinal incompatível com uma visão variacionista, quando alheada de uma intenção globalizante.

No mesmo sentido da argumentação aqui desenvolvida parece apontar também a própria citação de Vergílio Ferreira, escolhida pelo autor do objeto textual em análise (Montenegro, 2024). O facto de "o mar não se [ver] da mesma forma de toda a língua" conduzir-nos-á à possibilidade de, por via da diversidade e variação linguística, apreender outras formas de olhar e pensar, numa visão alternativa sobre o estado de coisas que, em última análise, poderá reconfigurar os esquemas de acomodação piagetiana. É, então, pertinente enfatizar que as línguas servem não só como instrumentos de pensamento e de comunicação, mas também como testemunhos socioculturais *por si mesmas*. Como tal, pensar a língua e a sua relação com a cultura repetidamente a partir da literatura, como indiretamente proposto pelo discurso em questão (Montenegro, 2024), será não só redutor para a literatura, como para o papel que a língua assume enquanto prática sociocultural.

Lembrando as palavras de Pinto (1998), *saber viver a linguagem* e a língua portuguesa, assim valorizando e fazendo crescer o património cultural dessa língua, dependerá não só do conhecimento e do domínio do código linguístico, como também das condições afetivo-sociais que o englobam, bem como do reconhecimento e aproveitamento das potencialidades criativas que a prática linguística corrente oferece. Como tal, defendemos nesta última secção que a língua, funcionando como uma forma de capital (simbólico, económico, de autoctonia), permite iluminar práticas de expressão sociocultural que devem ser devidamente visibilizadas e promovidas.

Considerações finais

O presente artigo partiu do discurso do atual primeiro-ministro de Portugal publicado por ocasião da celebração do Dia Mundial da Língua Portuguesa no ano de 2024 para a desconstrução de três das suas ideias-chave: a ideia de um "idioma comum", a ideia de "excelência no ensino de Português" e a ideia da literatura como expressão cultural da língua. Para desenvolver os nossos argumentos, procurámos combinar conhecimentos do âmbito da Linguística com uma abordagem sociológica reflexiva por entendermos ser esse o caminho mais adequado para a discussão de assuntos que envolvem a esfera pública na sua dimensão social e política.

O "valor identitário e global" da língua portuguesa, assim defendido no objeto textual em análise, serviu a fundamentação de três principais vias argumentativas: a afirmação da variação no plano intra e extralinguístico, a necessidade de conceber práticas educativas

que incluam a variação e, ainda, a importância que a prática linguística detém enquanto fator de reconhecimento e pertença identitária.

No primeiro ponto de argumentação (vd. secção 2 do presente trabalho) defendemos a necessidade de reconhecer a componente variacional da(s) língua(s), em detrimento da defesa de um valor "identitário", "global" e "comum" como faz o discurso em análise (Montenegro, 2024), que, não sendo totalmente incompatíveis, deverão considerar os diferentes estatutos e contextos que essa mesma língua encontra nos diferentes países. Para tal, desenvolvemos argumentos relativos à variação socioletal e individual, bem como ao papel das variáveis socioeconómicas no desenvolvimento da competência linguística. Alertámos para os perigos de uma visão globalista da língua portuguesa na invisibilidade das variedades não-europeias do Português, muitas vezes uniformizadas pelo padrão europeu, referindo ainda que a omissão da temática da variação numa discussão informada e atual sobre a língua encontra dificuldades conceptuais dados os conhecimentos incontornáveis no plano socio e psicolinguístico.

O segundo argumento, desenvolvido na secção 3, procurou relacionar a temática da variação com a educação partindo da ideia de um "ensino de excelência" do texto em análise (Montenegro, 2024). Defendemos que embora o ensino, por via da norma-padrão, implique relações de domínio linguístico, é possível e desejável transformar o ensino explícito da gramática numa prática laboratorial que permita não só o conhecimento linguístico formal, como também uma reflexão acerca das implicações socioculturais da prática linguística. Concluímos, por isso, que incluir a variação nos contextos de ensino-

aprendizagem constituirá não só um objetivo de integração sociocultural, como também uma oportunidade de treino da abstração e distanciamento do objeto linguístico, avançando-se assim no desenvolvimento do ensino de excelência desejado. Tal conclusão simultaneamente se consubstancia num apelo a trabalhos futuros, que procurem averiguar o efeito de um ensino variacional da gramática no fomento da consciência metalinguística.

No último ponto do trabalho (vd. secção 4) desenvolvemos o terceiro argumento que remete para a ligação entre língua e cultura, perspetivada no objeto textual em análise como uma soma cujo resultado se concretiza num artefacto literário. Em alternativa, procurámos demonstrar que a língua pode consistir, ela própria, num produto sociocultural, valorizável através de práticas correntes não necessariamente literárias. Lembrámos, por um lado, o papel da língua como fonte de identificação identitária e experiência coletiva de grupos e classes sociais. Por outro lado, enfatizámos a multiplicidade cultural espelhada pela diversidade gramatical, procurando assim demonstrar que abordar a(s) língua(s) por si mesma(s) é suficiente para adequadamente expor a dimensão cultural que esse código (e a própria faculdade da linguagem) encerra.

A mensagem é, por isso, atual e incontornável para Portugal: o Português, designação que congrega diversas variedades linguísticas e sociais, necessita de uma discussão informada sobre esta temática, capaz de nos conduzir a práticas de convivência e diversidade linguística justas, adequadas e sustentáveis, algo que urge implantar no espaços de ensino-aprendizagem, no trabalho e na sociedade.

Referências

Abrantes, P. (2016). A educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais, *Sociologia, problemas e práticas, número especial*, 23-32. https://doi.org/10.7458/SPP2016NE10348

Adorno, T. W. (2003). *Notas de Literatura I* (Trad. Jorge M. B. de Almeida). Editora 34. (originalmente publicado em 1974)

Bancu, A., Peltier, J. P. G., Bisnath, F., Burgess, D., Eakins, S., Gonzales, W. D. W., Saltzman, M., Sedarous, Y., Stevers, A., & Baptista, M. (2024). Revitalizing Attitudes Toward Creole Languages. In A. H. C. Hudley, C. Mallinson & M. Bucholtz (Eds.), *Decolonizing Linguistics* (pp. 293-316). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780197755259.003.0015

Blott, L. M., Gowenlock, A. E., Kievit R., Nation K. & Rodd, J. M. (2023). Studying Individual Differences in Language Comprehension: The Challenges of Item-Level Variability and Well-Matched Control Conditions, *Journal of Cognition, 6*(1), 1–26. https://doi.org/10.5334/joc.317

Bourdieu, P. (1998). *O Que Falar Quer Dizer* (Trad. Wanda Anastácio). Difel. (originalmente publicado em 1982)

Boyer, R. (2005). How and Why Capitalisms Differ, *Economy and Society, 34*(4), 509-557. https://doi.org/10.1080/03085140500277070

Chimbutane, F. (2022). Língua, Educação e Sociedade em Moçambique: Assimilação, Uniformização e Aceno à Unidade na Diversidade. *Modern Languages Open 2022*, (1):15, 1–14. https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.374

Djajarahardja, N. (2023). Contribuições da Análise Contrastiva para o Ensino da Variação e da Adaptação Linguística entre o Português Europeu e o Português Brasileiro. In L. C. Moutinho, A. G. Bautista, E. F. Rei, H. Rebelo, R. L. Coimbra, & X. Sousa (Orgs.). *Estudos em variação linguística*

nas línguas românicas – 3 (pp. 259-276). UA Editora – Universidade de Aveiro. https://doi.org/10.48528/12ke-vp48

Drager, K. K. (2015). *Linguistic variation, identity construction and cognition*. Language Science Press.

Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais* (Trad. Annete Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas). Porto Editora.

Erikson, E. K., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed (Extended version)*. Norton & Company.

Evans, N., & Levinson, S. C. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, *32*, 429-492. https://doi.org/10.1017/S0140525X0999094X

Fairclough, N. (1996). *Language and power*. Longman. (originalmente publicado em 1989)

Goldstein, T. (1995). "Nobody is Talking Bad": Creating Community and Claiming Power on the Production Lines". In K. Hall & M. Bucholtz (Eds.), *Gender articulated. Language and the Socially Constructed Self* (pp. 375-400). Routledge.

Kidd, E., Donnelly, S., & Christiansen, M. H. (2018). Individual Differences in Language Acquisition and Processing, *Trends in Cognitive Sciences, 22*(2), 154-169. 10.1016/j.tics.2017.11.006

Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos* (Trad. Marcus Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso). Parábola Editorial. (originalmente publicado em 1972)

Lazar, M. M. (2005). *Feminist Critical Discourse Analysis. Gender, Power and Ideology in Discourse*. Palgrave Macmillan.

Lusa, Agência de Notícias de Portugal (2024a), *Governo prepara cursos sobre tétum e crioulo e rejeita ressentimento histórico*. Disponível no endereço https://www.lusa.pt/lusofonia/article/2024-05-

15/42859441/governo-prepara-cursos-sobre-t%C3%A9tum-e-crioulo-e-rejeita-ressentimento-hist%C3%B3rico [Consultado em 27.02.2025].

Lusa, Agência de Notícias de Portugal (2024b), *Imigrantes em Portugal aumentaram 33% em 2023 e já são mais de um milhão*. Disponível no endereço https://www.lusa.pt/article/42978470/imigrantes-em-portugal-aumentaram-33-em-2023-e-j%C3%A1-s%C3%A3o-mais-de-um-milh%C3%A3o [Consultado em 27.02.2025].

Matias, R., & Martins, P. (2019). Pode a educação plurilingue constituir-se como educação antirracista? *Medi@ções, 7*(2), 151-166.

Marquilhas, R. (2005). Mudança linguística. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. A. M. Gouveia (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 563-588). Editorial Caminho. (originalmente publicado em 1996)

Montenegro, L. (2024). *A língua portuguesa, um património de valor identitário e global*. Disponível no endereço https://www.publico.pt/2024/05/05/opiniao/opiniao/lingua-portuguesa-patrimonio-valor-identitario-global-2089222 [Consultado em 27.02.2025].

O'Neill, P. & Massini-Cagliari, G. (2023). Theorising Linguistic Prejudice in Brazil: Pierre Bourdieu – The Symbolic Power of Language and the Principle of Error Correction. In G. Massini-Cagliari, R. A. Berlinck & A. Rodrigues (Eds.), *Understanding Linguistic Prejudice. Critical Approaches to Language Diversity in Brazil* (pp. 11-27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25806-0_2

Pereira, D. (2011, junho 20-21). *Turma Bilingue – o Futuro Perfeito* [Texto em colóquio]. Bilinguismo e Educação Bilingue, Fundação Calouste Gulbenkian.

Piaget, J. (2001). *The Language and Thought of the Child* (3ª edição). Routledge. (originalmente publicado em 1926)

Pinto, M. da G. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto Editora.

Pinto, M. da G. (2017). *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Renahy, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques, 40*, 9-26.

Rodrigues, S. V., & Djajarahardja, N. (2024). Diversidade e integração através do ensino da língua portuguesa. In I. M. Duarte, N. B. Bastos, R. P. de León, & R. O. Batista (Orgs.), *Linguística e Ensino - Portugal e Brasil* (pp. 18-40). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto. https://doi.org/10.21747/978-989-9193-40-6/ling

Sapiro, G. (2015). Habitus: History of a Concept. In J.D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, vol. 10* (pp. 484–489). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.03085-3 (originalmente publicado em 2001)

SEF/GEPF (2023), *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2022*. Disponível no endereço https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2022%20vF2a.pdf [Consultado em 27.02.2025].

Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações – atas do colóquio* (pp. 275-286). Universidade do Porto.

Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospetivo sobre o percurso do conhecimento. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 3–31). Language Science Press. https://doi.org/10.5281/zenodo.889417

Skutnabb-Kangas, T. (2012). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* (2ª edição). Routledge. (originalmente publicado em 2000)

Teyssier, P. (1993). *História da Língua Portuguesa* (7ª edição, Trad. Celso Cunha). Livraria Sá da Costa Editora. (originalmente publicado em 1980)

Trigo, L., Silva, C., & Almeida, V. M. (2024). Learning Phonology with Data in the Classroom: Engaging Students in the Creolistic Research Process. *International Journal of Humanities and Arts Computing*, 18(1), 40-57. https://doi.org/10.3366/ijhac.2024.0320

Turell, M. T. (2010). The use of textual, grammatical and sociolinguistic evidence in forensic text comparison, *International Journal of Speech, Language and the Law, 17*(2), 211–250.

A tradução nos serviços de imigração: comparação da tradução dos websites do SEF e da AIMA[88]

Translation in immigration services: comparing the translations of SEF's and AIMA's websites

Daniela Rodrigues
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
acr.daniela@gmail.com

Recebido: 03-04-2025
Aceite: 22-05-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: Este trabalho visa comparar o nível de tradução dos websites das principais instituições de gestão de imigração em Portugal, o SEF e a AIMA. Tendo em conta os crescentes movimentos migratórios quer a nível nacional, quer internacional, constata-se a necessidade urgente de transmitir informação multilíngue. Devido à transição para o digital de documentos e informações governamentais, muita informação necessária para iniciar e completar processos de imigração encontra-se agora disponível nos websites das instituições responsáveis. Contudo, considerando o público-alvo diverso

[88] O SEF era uma instituição portuguesa criada em 1974 responsável pelos processos de controlo de fronteiras e de estrangeiros e de imigração e asilo. Em 2023, o SEF foi extinto e substituído pela AIMA.
SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras; AIMA – Agência para a Integração, Migrações e Asilo.

e multilíngue que procura estes serviços, devemos garantir uma maior acessibilidade linguística na transmissão da informação, através, por exemplo, da tradução e localização desses websites e da informação neles contida. Através do Arquivo.pt, foram consultadas páginas dos websites do SEF e da AIMA, entre os períodos de 2018 até 2025, e recolhidos dados que permitem analisar o seu nível de localização, como documentos traduzidos, quantidade de páginas ou parágrafos traduzidos, línguas para as quais os documentos foram traduzidos, qualidade da tradução, entre outros aspetos. Para uma melhor análise do nível de localização, recorre-se à tabela proposta por Jiménez-Crespo, adaptada por Dolmaya, que serve para avaliar o nível de localização de um website. Os resultados demonstram que o website da AIMA demonstra um nível de localização consideravelmente inferior ao do SEF. Contudo, ambos os websites apresentam níveis baixos de localização, havendo maioritariamente traduções para o inglês e um número pouco significativo de documentos, textos e infográficos traduzidos, dificultando o acesso à informação e a comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução; Localização; Acessibilidade; Imigração.

ABSTRACT: This article aims to compare the level of localization of the websites of the main immigration institutions in Portugal, SEF and AIMA. Taking into account the ever-growing migration movements in Portugal and internationally, there is an increasingly urgent need to disseminate multilingual information. Due to the digital transition, much information necessary to understand immigration processes is now available online. However, considering how diverse and multilingual the target audience of these services is, institutions should guarantee that this information is disseminated in a more accessible and multilingual way by translating and localizing these websites and their information. Using Arquivo.pt, we consulted the website pages of both SEF and AIMA, between 2018 and 2025,

and collected data that allow us to analyze the localization level of these websites, such as translated documents, number of translated pages or paragraphs, what languages the information was translated into, quality of the translation, as well as other aspects. To better examine the level of localization and accessibility of these websites, we applied Jiménez-Crespo's model, adapted by Dolmaya, that aims to evaluate the level of localization of a website. The results show that AIMA's website presents a much lower localization level when compared to SEF. However, both websites seem to present low localization scores, considering that the majority of the translations had mainly English as a target language and only a significantly small number of documents, texts and infographics were translated, which might hinder communication and access to information to those who need it.

KEYWORDS: Translation; Localization; Accessibility; Immigration.

Considerações iniciais

Num mundo cada vez mais globalizado, a informação é uma matéria-prima básica e, portanto, a tradução é essencial para que as pessoas, estando num mundo multilíngue, possam ter acesso à informação de uma forma que compreendam (Cronin, 2010, p. 136). Quando nos referimos a migração, esta questão é ainda mais premente, tendo em conta que as barreiras linguísticas podem afetar seriamente não só a vida dos migrantes, mas também de turistas. A tradução e a localização têm vindo a mostrar-se como basilares na comunicação do mundo moderno, sendo ambas reconhecidas, quer por empresas quer pela população geral, como importantes quer para questões comerciais, quer sociais, culturais e políticas (Schäler, 2010,

p. 213). Segundo Schäler (2010, p. 213), a tradução e a localização têm o poder de impedir que pessoas sejam presas, de melhorar a sua qualidade de vida e a sua saúde e, em casos extremos, até de salvar as suas vidas.

A localização de websites tem vindo a tornar-se cada vez mais relevante, considerando que, atualmente, podemos encontrar todo o tipo de informações no universo digital, sendo a presença de órgãos e instituições governamentais neste universo praticamente ubíqua. Isto significa que as informações críticas para processos burocráticos e administrativos nomeadamente, de imigração, turismo, finanças e segurança social, se encontram maioritariamente através destes novos meios de informação. A informação presente nestes websites é, por isso, imprescindível para garantir que as pessoas possam iniciar e terminar processos de imigração, pedir residência, cumprir os requisitos legais previstos no que diz respeito à imigração, finanças e segurança social, mas também garantir que os turistas possam compreender quais são os documentos necessários para a sua visita e como os obter ou até que procedimentos devem seguir para entrar no país.

Portanto, este artigo visa comparar as localizações e traduções dos websites do antigo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e da atual Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA). Pretende-se verificar o nível de localização destes websites, especialmente tendo em conta que são websites cujo público principal são estrangeiros que vêm para Portugal, quer para trabalhar, quer para estudar ou para visitar. Dentro da questão da localização, procura-se observar as

línguas para as quais as traduções foram feitas, que materiais ou textos foram traduzidos e comparar os níveis dos dois websites.

Como constata Meylaerts (2010, p. 228), para que os cidadãos possam participar na sociedade, o que incluí o direito de comunicar com as autoridades, a instauração de políticas linguísticas e de tradução é essencial numa sociedade democrática e é um fator especialmente importante no que diz respeito à identificação e integração de minorias e migrantes. Meylaerts (2010) defende ainda a ideia de que é impossível haver políticas linguísticas sem políticas de tradução, devido à importância que a tradução tem numa sociedade contemporânea multilíngue. Porém, a relação entre tradução e multilinguismo nas políticas linguísticas continua inexplorada nos estudos de tradução e parece-nos particularmente premente em Portugal.

A questão da tradução em contextos de imigração em Portugal também parece sobejamente ignorada. É relevante pensar no papel que a tradução pode ter nestes contextos, particularmente devido à relação assimétrica entre as instituições e públicos leigos (Coulthard e Johnson, 2007, p. 15). O conceito de assimetria nas interações comunicativas é descrito por Linell e Luckmann (1991, p. 4, citado por Coulthard e Johnson, 2007, p. 12) como uma discrepância, e não desigualdade, no que diz respeito a diversas condições base necessárias para o diálogo, como as diferenças (de distribuição) de conhecimento ou as diferentes posições sociais. Isto é, as instituições e órgãos administrativos e de imigração possuem informação essencial para os estrangeiros e essa informação é-lhes apenas fornecida numa língua que ainda não falam ou que não dominam, contribuindo para

a perceção de um distanciamento destes processos e da existência de uma hierarquia de poder. Segundo Polezzi (2012, p. 353), devemos ponderar sobre a natureza política da tradução, particularmente em contextos de imigração, nos quais esta pode ser crucial.

A ideia das relações assimétricas entre as instituições e os participantes leigos já é amplamente estudada na Linguística Forense, como visto em Coulthard e Johnson (2007), Rock (2007) ou em Eades e Pavlenko (2016). De facto, os serviços de gestão de imigração estão intrinsecamente ligados ao âmbito forense, pelo que não podemos não podemos ignorar o poder jurídico que estas instituições têm sobre as pessoas, sendo a AIMA um "instituto público integrado na administração indireta do Estado, com jurisdição sobre todo o território nacional, **dotado de personalidade jurídica**, autonomia administrativa e financeira e de património próprio, …" (Portaria n.º 324-A/2023, negrito nosso). Ademais, o artigo 11.º da mesma portaria cita que compete ao Departamento de Integração de Migrantes "Promover a consulta jurídica a cidadãos estrangeiros e portugueses regressados, em estreita articulação com a Ordem dos Advogados e a Ordem dos Solicitadores e dos Agentes de Execução".

Já o antigo SEF também está diretamente ligado às ciências forenses, tendo em conta que muitos funcionários eram polícias que pertenciam à Polícia Judiciária e que os inspetores deste serviço eram considerados autoridades policiais, gozavam de direitos enquanto tal e estavam "submetidos aos mesmos deveres das entidades competentes para a instrução criminal" (Decreto-Lei n.º 440/86). Por isso, levariam a cabo diversas investigações criminais que envolviam, naturalmente, a recolha de declarações e depoimentos.

Isto remete-nos, novamente, à ideia de uma relação assimétrica entre a instituição e o participante. Coulthard & Johnson (2007, p. 15) referem que a autoridade e o poder são negociados continuamente em interações jurídicas e ressaltam o facto de haver questões mais importantes em jogo neste tipo de interações quando comparadas com outros tipos de interações linguísticas. Portanto, esta relação assimétrica pode colocar em risco aspetos como liberdade pessoal, levar a encarceramento e pode ser a diferença entre poder ser considerado criminoso ou testemunha valiosa ou agressor ou vítima. Relativamente à questão da tradução nestes contextos, verificamos que esta tem o poder de equilibrar esta relação assimétrica.

Quando olhamos para os movimentos de migração, reparamos na crescente necessidade de as autoridades nacionais comunicarem com minorias e imigrantes, sendo nestes contextos que se destaca a importância da tradução e da natureza política da língua. Maria Tymoczko (2006, p. 16 *apud* Polezzi, 2012, p. 348) refere que temos o hábito de pensar que o monolinguismo é a norma, mas, na verdade, o plurilinguismo é mais comum a nível mundial do que pensamos. Por isso, devemos pensar na forma como as instituições comunicam com um público plurilingue e que não domina a língua portuguesa.

Considerando o papel que a tradução desempenha neste tipo de interações, é importante voltar a atenção para novas vertentes, como websites governamentais. Esta questão é especialmente premente quando temos em conta que, como referem Cullen e O'Connor et al. (2003, p. 191 *apud* Dolmaya, 2020, p. 551), disponibilizar publicamente o acesso a informação governamental é crucial para uma boa administração local, mas esta questão complica-

se quando o público que procura ter acesso a essa informação não é proficiente na língua oficial e, portanto, o seu acesso aos serviços municipais ou governamentais pode ser impactado negativamente (Dolmaya, 2020, p. 551).

Meylaerts (2011, p. 743) destaca que a linguagem é crucial para estabelecer sociedades democráticas modernas, mas verificamos que a sociedade está longe de perceber o papel significativo da língua. Disponibilizar informação importante, como de processos de imigração, por exemplo, de forma monolíngue ou apenas nas línguas oficiais de um país parece ser insuficiente, podendo confundir alguém que precisa de pedir um visto mas não domina a língua oficial de um país ou a língua franca (Nishio et al., 2012, p. 229).

Concluindo esta introdução e enquadramento teórico, a próxima secção aborda a metodologia utilizada. Posteriormente, apresentam-se os dados recolhidos e a análise dos mesmos, tendo em conta a metodologia adotada.

Metodologia

Para este projeto foi utilizado como recurso principal de recolha de dados o Arquivo.pt, tendo em conta que este permite o acesso a versões antigas de websites portugueses e navegar os websites na data pretendida. Este recurso possibilita, então, fazer análises diacrónicas e/ou empíricas dos websites e da informação neles encontrada.

O Arquivo.pt é um recurso online de preservação de páginas web portuguesas, no qual através de uma breve pesquisa podemos ter acesso aos websites da AIMA e do SEF, por exemplo, nas datas disponíveis e pretendidas. Contudo, uma das limitações deste recurso

é o facto de os websites terem de ser gravados manualmente por alguém e, portanto, nem todas as datas serem guardadas. Como a AIMA foi apenas fundada em 2023, os dados disponíveis no Arquivo.pt são escassos, constando só três entradas de 2024. Portanto, para esta análise, são analisados os websites da AIMA de 2024 e o website atual disponível. Já para o antigo SEF encontramos versões desde 1999 até 2023, ano da sua extinção, mas muitos anos entre 1999 e 2018 estão indisponíveis por erros. Considerando a grande diferença de informação disponível sobre um website e outro, este estudo foca apenas na informação disponibilizada desde 2018 até 2025.

Procura-se com este artigo compreender (i) se os websites disponibilizam traduções (ii) em caso afirmativo, para que línguas (iii) que tipo de informação foi traduzida (iv) que documentos foram traduzidos. Deste modo, é possível comparar de forma empírica a localização dos dois websites e a informação neles disponibilizada. Além disso, é possível verificar se existe informação jurídica traduzida, como leis, regulamentos, entre outros aspetos, mas também traduções de texto administrativo, como processos de pedidos de vistos e impressos. Também foram recolhidos infográficos disponíveis de forma bilíngue ou noutras línguas.

Após a pesquisa no Arquivo.pt, foi criado um documento Excel que reúne todas as informações que visavam responder às perguntas de investigação. O documento organiza a informação de forma cronológica e indica se o website está total ou parcialmente traduzido, as línguas disponíveis, assim como documentos, leis, texto informativo e infográficos que foram traduzidos para outras línguas. Deste modo, é possível observar também as evoluções de forma

diacrónica, comparar mudanças e novas informações ou documentos adicionados.

Verificar estes aspetos permite comparar o nível de preparação linguística de ambos os websites, considerando a crescente necessidade de comunicação multilíngue em Portugal dado o aumento de imigração e de turismo nos últimos dez anos. Tendo isto em consideração, uma das hipóteses que se procura verificar é a de que o website da AIMA tenha uma maior preparação e um maior nível de localização quando comparado com o website do SEF, oferecendo um website com tradução completa para inglês e/ou línguas relevantes, assim como o fornecimento de infográficos ou documentos úteis noutras línguas. Para confirmar esta hipótese, recorre-se à tabela de Jiménez-Crespo (2013), adaptada por Dolmaya (2020). Assim, a informação presente no Excel foi transferida para esta tabela.

Na próxima secção, apresentam-se os dados recolhidos através desta pesquisa e é feita a comparação entre os dois websites. A comparação permite verificar evoluções e/ou retrocessos relativamente à acessibilidade e localização. É feita também uma reflexão sobre as implicações dos dados recolhidos e sobre possíveis soluções ou recomendações para melhorar a comunicação com um público não nativo de português.

Dados do SEF

Os dados recolhidos do website do SEF incluem, na verdade, duas ligações diferentes. A amostra do estudo inclui o website principal (www.sef.pt), cuja hiperligação e aparência foram mudando ao longo do tempo, mas também o website do Imigrante

(www.imigrante.sef.pt), para o qual o SEF remete diversas vezes para a exposição de informação relativamente aos processos de imigração. É possível encontrar dados do website no Arquivo.pt desde 1999 até hoje, contudo algumas datas encontram-se inutilizáveis devido a erros informáticos do website. Portanto, os dados aqui apresentados dizem respeito à versão mais recente do website do SEF, que surge no Arquivo.pt desde julho de 2018 até janeiro de 2024. Para ter uma análise mais eficaz, foi visitada a primeira e última página de cada mês desde 2018 até 2024, quando disponível. Caso só houvesse uma página disponível para consulta, essa página era considerada como primeira e última desse mesmo mês.

Começando pela questão da tradução, o website do SEF apresenta, desde 2018, uma tradução e localização completa do website para inglês, o que inclui a tradução de informação sobre a instituição, dos serviços oferecidos, dos procedimentos necessários para entrar no país, de estatística e de legislação relacionadas com o SEF, notícias e destaques, informações de contacto. Além disso, possibilita fazer agendamentos, pedir certificados, submeter e pedir documentos em inglês no website.

Isto significa que o SEF disponibiliza toda a informação de forma bilíngue português-inglês, deixando a informação jurídica e administrativa facilmente acessível para aqueles que dominam inglês. Contudo, o website do SEF não disponibiliza qualquer tipo de hiperligação específica para documentos traduzidos, estando os documentos traduzidos dispersos nas diferentes partes do website, o que dificulta o acesso ao material traduzido (Dolmaya, 2020, p. 559).

A sua localização é total, sendo uma cópia exata do website em português e possibilitando a sua navegação apenas na língua inglesa.

Para averiguar melhor o nível de localização do website, recorre-se à tabela de Dolmaya (2020), que foi formulada a partir da tabela criada por Jiménez-Crespo (2013) para avaliar o nível de localização de um website. Esta tabela começa no nível zero (0), que consiste na existência da opção para traduzir automaticamente, e vai até ao nível cinco (5), que diz respeito à localização espelhada de um website – isto é, quando o website está totalmente traduzido e é uma cópia exata do original. Já a tabela de Jiménez-Crespo só contém quatro (4) níveis, sendo que Dolmaya adiciona os websites que oferecem apenas tradução automática (nível zero) antes dos websites que fornecem alguns documentos ou multimédia traduzidos (nível um). Observe-se a tabela:

Tabela 1 – Nível de localização do website do SEF

Nível	Critérios	N.º de línguas	Comentários
0	Link para tradução automática	—	—
1	Documentos ou multimédia traduzidos	2 línguas	Impressos parcialmente traduzidos para inglês e francês. Pelo menos 25 documentos jurídicos traduzidos totalmente para inglês.
2	Parágrafo ou página numa outra língua	—	—

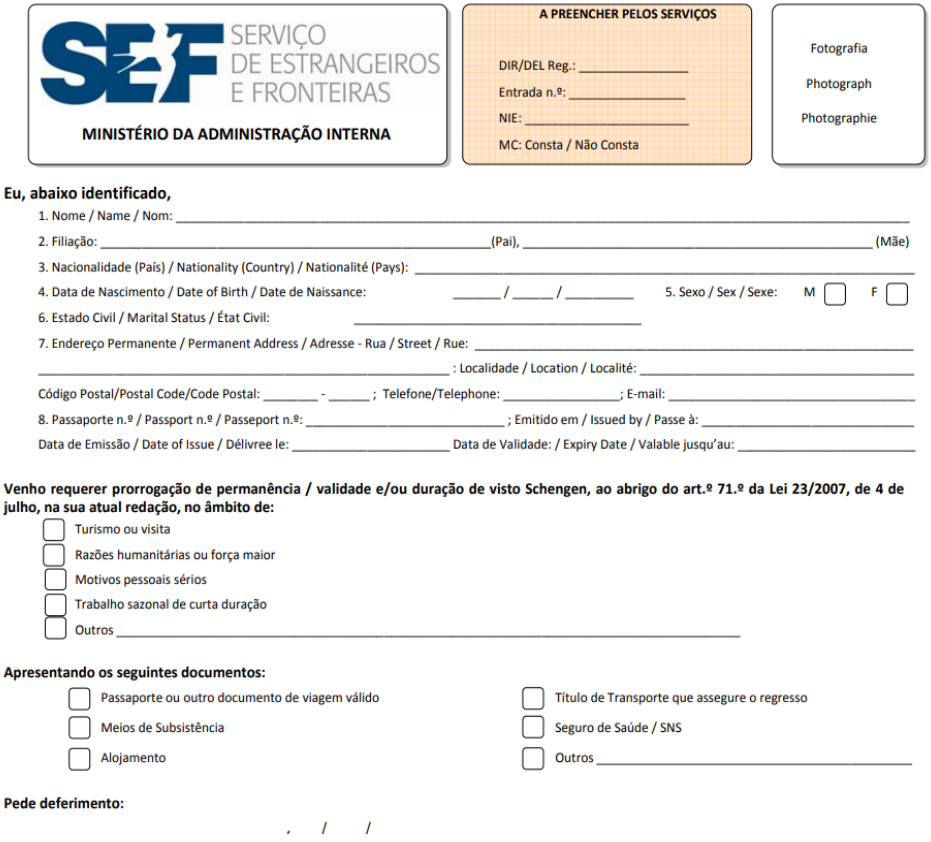
3	Várias páginas traduzidas. Menu de navegação em Português	—	—
4	Várias páginas traduzidas. Pelo menos um menu de navegação na língua-alvo	1 língua	—
5	Website totalmente localizado	1 língua	

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, o website do SEF só se encontra traduzido totalmente para uma única língua, o inglês. O website não fornece qualquer tipo de recurso de tradução automática, que apesar de não ser o método ideal, é uma ferramenta cada vez mais útil quando utilizada de forma crítica. Contudo, neste contexto, a situação em que os utilizadores se encontram é considerada de alto risco por envolver informação e procedimentos de imigração (Bowker, 2022, p. 103), devendo investir-se noutras alternativas para a sua tradução. Este é um aspeto extremamente importante quando consideramos o facto de esta informação ter um impacto significativo na vida das pessoas. Em termos de documentos, foram encontrados cerca de vinte e cinco textos em inglês que aparentam ter sido traduzidos por profissionais. Todos diziam respeito a documentos jurídicos que apresentavam versões de leis relevantes sobre imigração e entrada no

país. Foram também encontrados impressos parcialmente traduzidos para inglês e francês, como se pode observar na imagem abaixo:

Figura 1 – Formulário extraído do site do SEF



SEF SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA

A PREENCHER PELOS SERVIÇOS

DIR/DEL Reg.: _____

Entrada n.º: _____

NIE: _____

MC: Consta / Não Consta

Fotografia

Photograph

Photographie

Eu, abaixo identificado,

1. Nome / Name / Nom: _____

2. Filiação: _____(Pai), _____(Mãe)

3. Nacionalidade (País) / Nationality (Country) / Nationalité (Pays): _____

4. Data de Nascimento / Date of Birth / Date de Naissance: _____/_____/_____ 5. Sexo / Sex / Sexe: M ☐ F ☐

6. Estado Civil / Marital Status / État Civil: _____

7. Endereço Permanente / Permanent Address / Adresse - Rua / Street / Rue: _____

_____: Localidade / Location / Localité: _____

Código Postal/Postal Code/Code Postal: _____ - _____ ; Telefone/Telephone: _____; E-mail: _____

8. Passaporte n.º / Passport n.º / Passeport n.º: _____ ; Emitido em / Issued by / Passe à: _____

Data de Emissão / Date of Issue / Délivree le: _____ Data de Validade: / Expiry Date / Valable jusqu'au: _____

Venho requerer prorrogação de permanência / validade e/ou duração de visto Schengen, ao abrigo do art.º 71.º da Lei 23/2007, de 4 de julho, na sua atual redação, no âmbito de:

☐ Turismo ou visita

☐ Razões humanitárias ou força maior

☐ Motivos pessoais sérios

☐ Trabalho sazonal de curta duração

☐ Outros _____

Apresentando os seguintes documentos:

☐ Passaporte ou outro documento de viagem válido

☐ Meios de Subsistência

☐ Alojamento

☐ Título de Transporte que assegure o regresso

☐ Seguro de Saúde / SNS

☐ Outros _____

Pede deferimento:

, / /

Fonte: www.imigrante.sef.pt *in* Arquivo.pt[89]

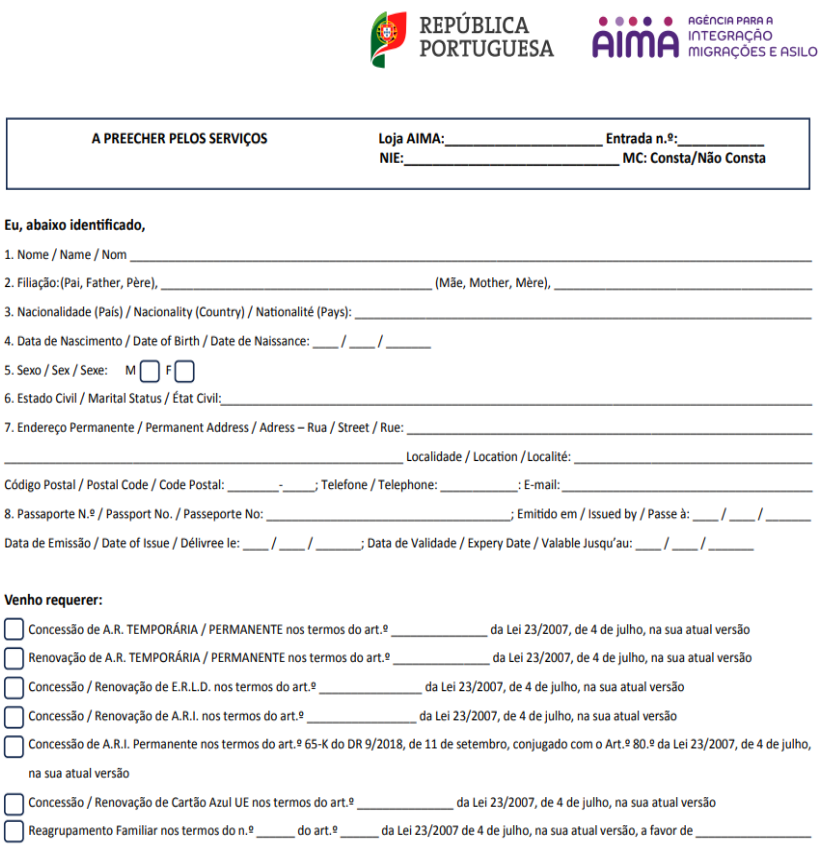
[89] Link: https://arquivo.pt/wayback/20190325184019/https://imigrante.sef.pt/impressos/# (Data consultada: 25 de março de 2019)

Dados da AIMA

Os dados relativamente ao website da AIMA (https://aima.gov.pt/pt) são limitados quando comparados aos do SEF. Além do facto de a AIMA só ter sido criada em 2023, só é possível encontrar três versões da página disponível no Arquivo.pt, datadas de 29 de janeiro de 2024, 2 de fevereiro de 2024 e 12 de maio de 2024. Portanto, para colmatar esta limitação, foi consultado também o website atual de 2025.

No respeitante à tradução, nas versões de 2024 do website não se constata qualquer tipo de opção de tradução, quer automática quer profissional. Na opção de 2025, surgem certos excertos traduzidos, maioritariamente em títulos e subtítulos de secções e a informação relativa aos contactos e horários, não havendo um botão para alterar a língua do website, ao contrário do que acontece no website do SEF. Porém, quando se carrega nos botões bilíngues para ter acesso à informação, o website não apresenta nada traduzido, disponibiliza apenas informação e documentos em português. O website também não oferece implementação de ferramentas de tradução automática, que poderia ser uma opção temporária a ser implementada até à disponibilização de alguma tradução oficial e profissional. Não existem ainda documentos jurídicos, infográficos, informações sobre processos burocráticos ou imagens disponíveis noutras línguas. Relativamente à tradução de documentos, não existem documentos totalmente traduzidos. Os únicos documentos que possuem tradução são extremamente semelhantes aos do SEF: minutas e impressos com apenas algumas palavras traduzidas para inglês e francês, como se pode observar abaixo:

Figura 2 – Formulário extraído do site do AIMA



REPÚBLICA PORTUGUESA

AIMA AGÊNCIA PARA A INTEGRAÇÃO MIGRAÇÕES E ASILO

A PREECHER PELOS SERVIÇOS **Loja AIMA:**_____ **Entrada n.º:**_____
NIE:_____ **MC: Consta/Não Consta**

Eu, abaixo identificado,

1. Nome / Name / Nom _____

2. Filiação:(Pai, Father, Père), _____ (Mãe, Mother, Mère), _____

3. Nacionalidade (País) / Nacionality (Country) / Nationalité (Pays): _____

4. Data de Nascimento / Date of Birth / Date de Naissance: ___ / ___ / _____

5. Sexo / Sex / Sexe: M ☐ F ☐

6. Estado Civil / Marital Status / État Civil:_____

7. Endereço Permanente / Permanent Address / Adress – Rua / Street / Rue: _____

_____ Localidade / Location / Localité: _____

Código Postal / Postal Code / Code Postal: _____-____; Telefone / Telephone: _____: E-mail: _____

8. Passaporte N.º / Passport No. / Passeporte No: _____; Emitido em / Issued by / Passe à: ___ / ___ / _____

Data de Emissão / Date of Issue / Délivree le: ___ / ___ / _____; Data de Validade / Expery Date / Valable Jusqu'au: ___ / ___ / _____

Venho requerer:

☐ Concessão de A.R. TEMPORÁRIA / PERMANENTE nos termos do art.º _____ da Lei 23/2007, de 4 de julho, na sua atual versão

☐ Renovação de A.R. TEMPORÁRIA / PERMANENTE nos termos do art.º _____ da Lei 23/2007, de 4 de julho, na sua atual versão

☐ Concessão / Renovação de E.R.L.D. nos termos do art.º _____ da Lei 23/2007, de 4 de julho, na sua atual versão

☐ Concessão / Renovação de A.R.I. nos termos do art.º _____ da Lei 23/2007, de 4 de julho, na sua atual versão

☐ Concessão de A.R.I. Permanente nos termos do art.º 65-K do DR 9/2018, de 11 de setembro, conjugado com o Art.º 80.º da Lei 23/2007, de 4 de julho, na sua atual versão

☐ Concessão / Renovação de Cartão Azul UE nos termos do art.º _____ da Lei 23/2007, de 4 de julho, na sua atual versão

☐ Reagrupamento Familiar nos termos do n.º _____ do art.º _____ da Lei 23/2007 de 4 de julho, na sua atual versão, a favor de _____

Fonte: www.aima.gov.pt[90]

A tradução disponível para estes documentos pode ser problemática, considerando que a única informação traduzida é a

[90] Consultado em março de 2025.

secção das informações pessoais. No respeitante a informação de processos, como a indicação do processo que se deseja requerer e o número do artigo que se deve inserir, observa-se que a única língua disponível é o português. Isto pode acarretar problemas consideráveis para a vida de um cidadão estrangeiro e afetar o desenvolvimento do processo, uma vez que não existe legislação traduzida disponível no website da AIMA para os estrangeiros saberem, como exemplificado na imagem acima, qual é o número do artigo correspondente à sua situação que devem colocar no formulário, contrariamente ao que acontece no website do SEF. Seria possível, por exemplo, aproveitar a tradução disponível no website do SEF e adaptá-la para a AIMA, disponibilizando-a ao público estrangeiro e facilitando o acesso a essa informação. Na tabela abaixo, constatamos que o website da AIMA não apresenta um nível muito elevado de localização, especialmente quando comparado com a do SEF. Durante a pesquisa, não se encontrou nenhuma página totalmente traduzida ou que fornecesse informações ou documentos informativos exclusivamente noutras línguas. Aliás, a localização só chega ao nível 1 desta tabela com a tradução em língua inglesa e francesa e, mesmo assim, os documentos encontrados não se encontram traduzidos na íntegra, apenas parcialmente. Portanto, os resultados demonstram que o website parece insatisfatório no que respeita ao seu nível de localização, como se pode verificar na tabela abaixo.

Tabela 2 - Nível de localização do website atual da AIMA

Nível	Critérios	N.º de línguas	Comentários
0	Link para tradução automática	—	—
1	Documentos ou multimédia traduzidos	2 línguas	Impressos com apenas algumas palavras traduzidas para inglês e francês.
2	Parágrafo ou página numa outra língua	—	—
3	Várias páginas traduzidas. Menu de navegação em Português	—	—
4	Várias páginas traduzidas. Pelo menos um menu de navegação na língua-alvo	—	—
5	Website totalmente localizado	—	—

Fonte: Elaboração própria

Deste modo, tendo em conta o público-alvo da AIMA, é preocupante pensar que o seu website apresente um nível de localização tão baixo e tão limitado.

Considerações finais

Esta última secção visa refletir sobre os resultados dos dados e ponderar sobre as suas implicações quando pensamos em tornar a informação mais acessível. Os resultados da análise dos dados revelam que o website do SEF apresenta um nível de localização bastante alto numa única língua, o inglês, mas bastante limitado noutra, o francês. Relativamente às línguas disponíveis, não se encontraram quaisquer outros documentos ou páginas que fornecessem informação noutras línguas estrangeiras, exceto, como mencionado, o inglês e francês. Contudo, é de sublinhar que o facto de oferecer um website totalmente localizado para a língua inglesa demonstra uma grande preocupação pela transmissão de informação para um público-alvo tão diverso e multilíngue, permitindo que esta informação alcance mais pessoas através da utilização da língua franca do mundo ocidental. Já no que diz respeito à AIMA, o seu website apresenta-se muito limitado até na sua versão mais recente. Além de não possuir uma localização completa para qualquer outra língua estrangeira, apenas contém algumas palavras e frases traduzidas e, tal como o website do SEF, alguns documentos com expressões em francês e inglês.

A tradução permite transmitir informação para outras línguas e culturas, sendo particularmente importante quando nos deparamos com áreas tão relevantes para a vida dos cidadãos e com informação sensível, como a informação jurídica, burocrática e pessoal. Em Portugal, não existem políticas de tradução nem políticas linguísticas, excetuando a aplicação da Diretiva Europeia 2010/64/UE. Contudo, nem mesmo esta Diretiva se aplica a estes casos, sendo normalmente

aplicável em processos penais. Isto significa que se espera que os utilizadores dos websites das instituições responsáveis pelos processos de imigração, como a AIMA, sejam fluentes em português ou que tenham ajuda de alguém que fale português.

Como refere Meylaerts (2010, p. 228) a tradução e o multilinguismo estão inextricavelmente ligados ao nível das políticas de línguas nacionais e, portanto, as estratégias que as autoridades nacionais utilizam quando comunicam os seus cidadãos é uma questão crucial para as autoridades e os cidadãos a ser estudada. Esta temática é particularmente relevante tendo em conta que são estas instituições e autoridades nacionais que têm contacto direto com populações multilíngues. É importante, por isso, pensar na implementação de políticas de tradução ou linguísticas de modo a facilitar este contacto, pois, como referem Nishio et al. (2012, p. 227), as barreiras linguísticas representam um obstáculo enorme para a livre circulação de informação e de serviços numa economia cada vez mais global.

Acredito que os resultados encontrados refletem não só problemas de localização e pouca acessibilidade linguística por parte destes websites, mas uma problemática ainda maior: a falta de políticas linguísticas e de tradução no país. Tal como apontado por Nishio et al. (2012, p. 233), as políticas linguísticas e a investigação na área das tecnologias de tradução e assistência linguística devem ser consideradas como formas de melhorar a disponibilização de informação pública em formato multilingue.

O presente estudo empírico demonstrou, portanto, uma despreparação significativa a nível de localização por parte do website

da AIMA. Contrastando com este resultado, o website do SEF demonstra um nível satisfatório de localização, contendo uma língua no nível máximo de localização. Mais premente ainda, o artigo releva fraquezas na disponibilização de informação multilíngue e uma necessidade de apostar mais fortemente na acessibilidade linguística nos serviços mais relevantes para os cidadãos estrangeiros em Portugal. Tendo em conta o público-alvo destes serviços, constata-se que as soluções apresentadas não são eficazes e refletem uma necessidade de se estes serviços se ajustarem ao seu público multilíngue e multicultural.

Referências

Adnan, M., Wei, W. C., & Ghazali, M. (2020). Localization and Globalization of Website Design: A pilot study focuses on comparison of government websites. *Proceedings of the 2020 Symposium on Emerging Research from Asia and on Asian Contexts and Cultures*, 2–2. https://doi.org/10.1145/3391203.3391212

Bowker, L. (2023). *De-mystifying Translation: Introducing Translation to Non-translators* (1.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003217718

Brown, J., Middleton, J., & Pue, I. (2025). *Chapter 5 Climate migration and Tokelauan language endangerment*. Taylor & Francis.

Coulthard, M., & Johnson, A. (2007). *An introduction to forensic linguistics: Language in evidence* (1. publ). Routledge.

Cronin, M. (2010). Globalization and translation. Em Y. Gambier & L. Van Doorslaer, *Handbook of translation studies*. J. Benjamins.

Decreto-Lei n.º 440/86 | DR. (1986). Obtido 16 de março de 2025, de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/440-1986-627065

Dolmaya, J. (2020). Translation and Canadian municipal websites: A Toronto Example. *Meta*, *65*(3), 550–572. https://doi.org/10.7202/1077403ar

Eades, D., & Pavlenko, A. (2016). Translating Research into Policy: New Guidelines for Communicating Rights to Non-Native Speakers. *Language and Law*, *3*.

Gambier, Y., & Van Doorslaer, L. (2010). *Handbook of translation studies*. J. Benjamins.

Jiménez-Crespo, M. A. (2013). *Translation and web localization*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203520208

Meylaerts, R. (2010). Multilingualism and translation. Em Y. Gambier & L. Van Doorslaer, *Handbook of translation studies*. J. Benjamins.

Mladenova, V. (2022). *Translation in the process of immigration for Syrian refugees in Canada*.

Monika Pitonak. (2022). *Translation, Immigration, and Community Engagement: An Exploration of Edmonton Immigrant Services Association's (EISA) Community Translation Practices and the Creation of an In-House Spanish-English Glossary of Terms*. University of Alberta Library. https://doi.org/10.7939/R3-VPDR-7R08

Nishio, N., Anastasiou, D., O'Keeffe, I., Tarquini, G., Collins, J. J., & Schäler, R. (2012). *Access to public information through localisation*.

Polezzi, L. (2012). Translation and migration. *Translation Studies*, *5*(3), 345–356. https://doi.org/10.1080/14781700.2012.701943

Portaria n.º 324-A/2023 | DR. (2023). Obtido 15 de março de 2025, de https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/324-a-2023-223473624

Rock, F. (2007). *Communicating Rights*. Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230286504

Schäler, R. (2010). Localization and translation. Em Y. Gambier & L. Van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (Vol. 1, pp. 209–214).

John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/hts.1.loc1

Shindo, R. (2024). How translation matters to migration and citizenship: Key connections and new research areas. Em *The Routledge Handbook of Translation and Migration*. Routledge.

Thomas-Walters, L., Qian, S., & Lin, D. (2023). Linguistic and Cultural Challenges in Chinese Translation of Government COVID-19 Health Information in Australia. Em N. Ikuko, C. Maree, & M. Ewing (Eds.), *Discourses of Disruption in Asia* (pp. 173–194). Leiden University Press. https://doi.org/10.24415/9789400604667-011

Valtolina, S., & Fratus, D. (2022). Local Government Websites Accessibility: Evaluation and Finding from Italy. *Digital Government: Research and Practice*, *3*(3), 1–16. https://doi.org/10.1145/3528380

O crioulo de Sri Lanka e as suas propriedades fonológicas

The creole of Sri Lanka and its phonological properties

Mariana Pinto
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
up201905001@edu.letras.up.pt

Recebido: 03-04-2025
Aceite: 19-05-2025
Publicado: 25-06-2025

RESUMO: As especificidades fonológicas dos crioulos são um objeto de estudo que carece de investigação na atualidade. De forma a preservar o valor e o contributo das línguas crioulas para a diversidade linguística, o presente trabalho incide sobre as propriedades fonológicas do crioulo originário de Sri Lanka (antigo Ceilão), com o objetivo principal de se consolidar alguns dos aspetos fundamentais sobre o mesmo. Pretende-se, essencialmente, analisar o inventário fonológico e as propriedades suprassegmentais relativas à sílaba e ao acento do crioulo em causa. Para isso, foi selecionado um *corpus* desenvolvido a partir de uma lista de palavras, as quais permitiram estabelecer a contagem de sílabas entre o português e o crioulo, identificar as principais estruturas e padrões silábicos da língua crioula e, também, produzir gráficos que demonstram a análise dos resultados obtidos. Além disso, com o auxílio de bibliografia relevante, são apresentadas noções gerais sobre o contexto socio-histórico de Sri Lanka e algumas particularidades sobre a sua fonologia, elaborando-se em simultâneo uma breve comparação com a fonologia do português. Detetou-

se primeiramente que os sistemas consonântico e vocálico das duas línguas são semelhantes nos fonemas que apresentam. Depois, constatou-se que o português e o crioulo têm uma contagem silábica de palavras próxima, com poucas divergências. Foram observados, também, vários tipos de estruturas e padrões referentes à sílaba no crioulo, sendo a estrutura CVCV e o padrão CV os predominantes. Por fim, entendeu-se que o acento obedece a regras específicas no crioulo, tornando-o numa língua particular e também representativa das influências do tâmil e do cingalês, as línguas de substrato.

PALAVRAS-CHAVE: Crioulo; Sri Lanka; Inventário fonológico; Propriedades suprassegmentais.

ABSTRACT: The phonological specificities of creoles are an object of study that is currently in lack of research. In order to preserve the value and contribution of creole languages to linguistic diversity, this work focuses on the phonological properties of the creole originating in Sri Lanka (formerly Ceylon), with the main objective of consolidating some of its fundamental aspects. The aim is, essentially, to analyze the phonological inventory and the suprasegmental properties related to the syllable and accent of the creole in question. To do so, a corpus developed from a list of words was selected, which allowed establishing the syllable count between Portuguese and the creole, identifying the main structures and syllabic patterns of the creole language and also producing graphics that show the analysis of the results obtained. In addition, with the help of relevant bibliography, general notions about Sri Lanka's socio-history and some particularities about its phonology are presented, while making a brief comparison with the phonology of Portuguese. It was first detected that the consonant and vowel systems of the two languages are mostly similar in the phonemes they present. Then, it was found that Portuguese and the creole have a similar syllabic word count,

with few differences. Various types of structures and patterns referring to the syllable were also observed in the creole, with the CVCV structure and the CV pattern being the predominant ones. Finally, it was understood that the accent obeys specific rules in the creole, making it a particular language and also representative of the influences of Tamil and Sinhalese, the substrate languages.

KEY-WORDS: Creole; Sri Lanka; Phonological inventory; Suprasegmental properties.

Introdução

O presente estudo tem como foco a análise das propriedades fonológicas do crioulo de Sri Lanka, nomeadamente dos seus sistemas consonântico e vocálico e das suas estruturas suprassegmentais, alusivas à sílaba e acento. Este trabalho também tem como objetivo, além de abordar as especificidades fonológicas do crioulo, apresentar dados socio-históricos sobre Sri Lanka e descrever as condições de contacto que conduziram à formação dessa língua. Será apresentada, igualmente, uma comparação entre as semelhanças e diferenças fonológicas e de acentuação existentes entre a língua lexicalizadora, ou seja, o português, e o crioulo. As questões de investigação às quais se visa responder com a realização deste estudo são as seguintes: (i) Como se forma a fonologia do crioulo de Sri Lanka?; (ii) Que inferências podem ser retiradas da contagem silábica entre o português e o crioulo?"; (iii) "Quais são as estruturas e padrões silábicos predominantes no crioulo?"; (iv) "Como é que o acento difere nas duas línguas?". Espera-se, assim, atingir resultados que captem, sobretudo, as principais características do inventário fonológico, as

regularidades e padrões comuns referentes à estrutura silábica e as características na utilização do acento do crioulo de Sri Lanka, de modo a estabelecerem-se as suas propriedades fonológicas principais.

Revisão de literatura

McWhorter (2001) e Bakker et al. (2011) defendem que as línguas crioulas são línguas tipologicamente excecionais, com características particulares e distintivas das línguas naturais. Contudo, neste estudo assume-se uma outra perspetiva, a perspetiva de que os crioulos devem ser encarados verdadeiramente como línguas, tal como assinala Muysken (1998, p. 300): "The very notion of a *creole* language from the linguistic point of view tends to disappear if one looks closely; what we have is just a language".

De acordo com Bickerton (1984), os crioulos nascem de *pidgins*, que são línguas que emergem em situações de contacto intenso (e.g. no comércio, em navios, na força de trabalho, em bairros urbanos, etc.) e que funcionam como uma língua segunda ou língua franca (Velupillai, 2015), a qual é usada na comunicação interétnica num espaço geográfico vasto. De acordo com o autor, os crioulos são línguas tipologicamente semelhantes, que preservam as estruturas das línguas de substrato, sendo a língua lexicalizadora a fonte da maioria do léxico dos crioulos ou *pidgins* (Lefebvre, 1998). Quanto às propriedades internas destas línguas, Bickerton (1984) contempla os crioulos como uma representação do traço não-marcado dos traços linguísticos, ou seja, traços básicos, frequentes, da aquisição precoce. Nesta perspetiva, os crioulos são vistos como uma materialização da gramática universal (Silva, 2024).

Para além da abordagem de Bickerton (1984), que classifica os crioulos como um caso excecional de aquisição de linguagem, existem outras abordagens de definição e classificação. Thomason e Kaufman (1988) consideram os crioulos uma consequência do contacto entre línguas, enquanto Arends (2001) e Mufwene (2010) percecionam os crioulos como línguas que surgem de condições socio-históricas específicas. Estas abordagens unem campos de estudo que interagem com a linguagem, como a Aquisição de Línguas, a Linguística Histórica e a Sociolinguística. Nas palavras de Silva (2024), todas estas abordagens estão em concordância em dois aspetos: a formação dos crioulos tem origem no contacto abrupto; o estudo do desenvolvimento e organização dos sons das línguas foi negligenciado pelos estudiosos crioulistas, sendo a fonologia das línguas crioulas um tema que carece de maior investigação. Até ao momento, as línguas crioulas são amplamente classificadas segundo a língua lexicalizadora, isto é, são agrupadas de acordo com a língua dominante no contacto linguístico.

Há, também, modelos que conceptualizam a mudança fonológica das línguas. Schleicher (1863) defende que as línguas mudam como os organismos, ou seja, passam por transformações, ramificações e até possíveis extinções, o que conduz a uma conceção representacional genealógica das línguas, em árvores cladísticas. No entanto, os crioulos desafiam essa conceção, uma vez que provam que uma representação genealógica é inadequada para as classificar, considerando a mistura de influências linguísticas que está omnipresente no seu desenvolvimento e as diferentes relações familiares que estão na sua origem. Concretamente, Schuchardt (1917)

apoia essa visão e acredita que as línguas são como uma atividade dinâmica, em constante evolução e, como tal, não podem ser rigidamente classificadas por genealogia. Nesse sentido, os crioulos não se parecem adaptar ao modelo de ascendência evolutiva proposto por Schleicher (1863), pelo facto de serem línguas que refletem a mistura de situações de contacto e influências mútuas entre grupos linguísticos, tendo como resultado raízes familiares muito variadas e distintas entre si. Os crioulos vão contra a representação de um sistema linguístico fixo e hereditário e, por isso, simbolizam a mistura, a mudança e a inovação linguísticas.

Com base nas características que parecem melhor caracterizar a origem dos crioulos, a história da Crioulística é basilar para se entender a complexidade da criação das línguas e dos seus laços familiares, bem como as condições em que são geradas, atendendo ao paradigma histórico e sociológico em curso. Torna-se primordial reforçar a importância da formação dos crioulos, a sua preservação para a ciência, e, acima de tudo, para o ramo de conhecimento da Linguística, sem esquecer as áreas da Biologia e Antropologia, que se dedicam ao estudo do passado de línguas que não têm registos escritos até aos séculos XIX e XX. É nesse âmbito que este estudo surge, para se combater as lacunas de investigação sobre línguas crioulas, um objeto de estudo evitado e colocado de parte ao longo do tempo: "In historical phonology and historical linguistics, more generally, creoles are often an avoided subject." (Silva, 2024, p. 83).

Quanto ao objeto de estudo deste trabalho, o crioulo de Sri Lanka, trata-se de um crioulo proveniente do sul da Índia, considerado um crioulo de comércio, que surgiu após o

estabelecimento de um posto comercial em Colombo em 1517 (data do primeiro assentamento), embora o território tenha sido ocupado em 1505, ou, possivelmente, mais cedo (Smith, 2013). Este crioulo, de base lexicalizadora portuguesa, foi formado na primeira metade do século XVI e originou-se do contacto entre portugueses, tâmeis e cingaleses (Silva & Trigo, 2022). Portugal dominou o território durante um período de tempo consideravelmente longo (1517-1658), mas acabou por perder controlo sobre o mesmo. Consequentemente, o território foi tomado pela Holanda, que passou a ocupar um lugar importante na administração oficial, anteriormente dirigida por Portugal. Depois de períodos de conflitualidade constante entre as duas forças, deu-se a capitulação das últimas fortalezas e postos portugueses em 1658. No entanto, os holandeses acabaram por ser derrotados pelos ingleses em 1798, e, mais tarde, a ilha tornou-se independente em 1948. Com isto, podemos considerar o holandês e o inglês como adstratos do crioulo de Sri Lanka, pois foram línguas que tiveram influência linguística no território por várias décadas. As línguas de substrato são o tâmil e o cingalês, dado que são as línguas que eram faladas em Sri Lanka antes da chegada dos portugueses. Os adstratos (holandês e inglês) e substratos (tâmil e cingalês) são as línguas que tiveram contacto com a formação do crioulo de Sri Lanka. Os falantes deste crioulo eram membros de comunidades denominadas de *Burghers*, constituídas maioritariamente por descendentes de homens portugueses bem como de homens holandeses e mulheres locais (Silva & Trigo, 2022). Este crioulo declinou rapidamente quando estas comunidades, estratificadas entre *Burghers* portugueses e *Burghers* holandeses, decidiram abandonar o uso do crioulo e passaram a adotar a língua

inglesa a partir do século XIX. Trata-se de um crioulo gravemente ameaçado e que está, atualmente, perto de se extinguir, uma vez que é falado por um grupo de pessoas muito reduzido. Segundo Jackson (1990), os maiores grupos identificáveis de falantes do crioulo localizam-se em Batticaloa, Trincomalee e Puttalama. Os falantes das comunidades de Batticaloa e Trincomalee são bilingues em tâmil e cingalês ou inglês, e, na maioria das famílias, o tâmil suplantou o crioulo como língua materna (Smith, 2013). É importante destacar, como conclusão desta secção, que o impacto cultural que o português teve em Sri Lanka ainda se mantém até aos dias de hoje nas tradições do povo, refletindo-se, por exemplo, nos empréstimos de origem portuguesa que foram adotados por parte das línguas locais: "The Portuguese have left their stamp on Sri Lankan social administration, society, fine arts, and language. This imprint can be traced through the Portuguese lexical borrowings in Sinhala (…). There are at least a thousand Sinhala words with Portuguese etyma." (Jayasuriya, 2000, p. 257).

Metodologia

A recolha de dados relativa à situação sociolinguística de Sri Lanka e aos acontecimentos históricos da origem do crioulo consistiu nas referências bibliográficas disponibilizadas pelo APiCS Online (*The Atlas of Pidgin and Creole Language Structures*). A partir dos vários capítulos descritivos sobre o crioulo, incluídos no webs*ite* mencionado, foi relativamente fácil aceder a fontes confiáveis como meio de se obter mais detalhes sobre a história e situação atual do crioulo de Sri Lanka. A referência a gramáticas, dicionários e tópicos

especializados tornou a pesquisa mais enriquecedora, uma vez que proporcionou uma recolha de dados mais rápida e intuitiva. Concluída a recolha dos dados socio-históricos, preencheu-se uma tabela com as seguintes informações, que pode ser consultada na hiperligação presente no final desta secção: "Language" (língua), "Area" (área onde a língua é falada), "Lexifier" (língua lexicalizadora), "FirstMajorSettlement" (data do primeiro assentamento), "EndOfInfluence" (data do fim da influência das línguas de contacto), "ContactConditions" (condições de contacto), "LanguageContact" (línguas de contacto), "NumberOfLanguages" (número das línguas), "Bilingualism" (existe bilinguismo ou não) e, por último, "Notes" (informações adicionais).

No que se refere ao *corpus* selecionado, a investigação deste estudo baseia-se numa lista de palavras entendida como culturalmente neutra e tendencialmente universal, constituída por 208 palavras. A escolha do tipo de *corpus* envolvido neste estudo prende-se com o facto de que a análise de palavras permite avaliar fonemas e características suprassegmentais em simultâneo, sendo necessários para sustentar os resultados a apresentar. A lista Swadesh[91] (Swadesh, 1955), que serviu como suporte para a análise deste estudo, foi preenchida a partir de dados previamente recolhidos. Importa sublinhar que este procedimento metodológico, baseado na escolha de

[91] Com base em Silva (2024, p. 85), as listas Swadesh permitem comparar padrões entre as línguas crioulas, visto que compilam vocabulário que se pressupõe ter sido o ponto de partida para o seu processo de adaptação e formação: "(…) the use of Swadesh lists allows us to make some generalizations about the grouping and the genealogical relationships of Portuguese-based creoles."

uma lista Swadesh, é importante para a léxico-estatística, assim como para o estudo cronológico das relações entre línguas, servindo de alicerce para o método comparativo. No caso do crioulo de Sri Lanka, existiram línguas constantemente em contacto com a formação do seu léxico ao longo de várias décadas. Acedendo ao *corpus*, é possível encontrar vocabulário básico, originário da língua lexicalizadora, que resistiu às influências advindas do contacto com outras línguas, mais concretamente, com os adstratos.

A partir dos dados da lista Swadesh elaborada no Google Sheets, o primeiro passo foi transcrever em IPA[92] as palavras no crioulo (SourceWord) e em português (TargetWord). De seguida, fez-se a transcrição ortográfica das palavras em português (TargetOrthography) e a tradução das mesmas em inglês (Translation). O segundo passo fundamentou-se no tratamento da sílaba, que preparou os dados para a análise posicional dos fonemas (inicial, medial e final). Para isso, acrescentaram-se novas colunas com a divisão silábica do conteúdo das colunas "SourceWord" e "TargetWord" anteriormente referidas. Esta anotação levou a um terceiro passo, ainda associado à sílaba, onde se criaram mais duas colunas dedicadas à indicação do número de sílabas de cada palavra no crioulo (SourceWordSyl) e em português (TargetWordsSyl), permitindo, assim, visualizar na transferência de léxico do português para o crioulo a redução ou aumento das sílabas. Depois, as linhas da tabela foram desdobradas em conformidade com o número de sílabas de cada palavra, de forma a criar e a preencher os seguintes campos:

[92] IPA – International Phonetic Alphabet

"SourceSyllabe" (transcrição IPA de cada sílaba da palavra no crioulo), "TargetSyllabe" (transcrição IPA de cada sílaba da palavra em português), "PositionSource" (valor numérico correspondente à posição que a sílaba representada em "Syllable" ocupa no crioulo), "PositionTarget" (valor numérico correspondente à posição que a sílaba representada em "Syllable" ocupa no português) e, por fim, "Process" (o processo de transformação que ocorre entre o crioulo e o português). Após o preenchimento de todos os campos mencionados, a individualização das sílabas em células diferentes possibilitou a verificação de uma redução ou aumento de complexidade na constituição das sílabas. O *corpus* pode ser consultado na seguinte hiperligação: Lista Swadesh do crioulo de Sri Lanka. Pode-se encontrar o *corpus*, também, no final do trabalho, no apêndice.

Resultados e Discussão

Nesta secção, tenciona-se determinar os fonemas que foram mantidos no sistema fonológico do crioulo, em comparação com os fonemas do português, constatar as regularidades e formatos estruturais relativos à sílaba, assim como apontar os padrões silábicos mais comuns no crioulo através de gráficos e exemplos, e, finalmente, explicitar algumas das regras do uso do acento, comprovando-se como esse uso se reflete na acentuação das palavras do crioulo.

A pesquisa sobre cada um dos tópicos mencionados basear-se-á na análise fonológica de Smith (1977), uma vez que é o estudo mais completo que existe até à data e que envolve investigação direta com falantes nativos da área Batticaloa em Sri Lanka. As secções seguintes, destinadas ao estudo do inventário fonológico e das propriedades

suprassegmentais (sílaba e acento) do crioulo, apoiam-se também em Smith (1977) devido à ausência de estudos conclusivos e precisos que incluam contacto direto com falantes da língua crioula em foco. Contudo, os resultados fundamentam-se igualmente em exemplos do *corpus* e nos gráficos produzidos com base nos dados registados, com o propósito de se tornar a pesquisa desenvolvida mais ampla e objetiva.

Em primeiro lugar, começará por ser apresentado o inventário fonológico do crioulo de Sri Lanka e algumas das suas particularidades segmentais. Para o efeito, recorre-se a uma breve análise comparativa com o português.

Tabela 1 – Sistema consonântico do crioulo de Sri Lanka

		bilabial	labio-dental	dental	alveolar	palatal	velar
plosive	voiceless	*p*		*t*			*k*
	voiced	*b*		*d*			*g*
nasal		*m*			*n*	*ɲ*	*ŋ*
tap					*r*		
fricative	voiceless		*f*		*s*		
	voiced				*z*		
affricate	voiceless					*c* [ʧ]	
	voiced					*j* [ʤ]	
lateral approximant					*l*		
central approximant			*v*			*y* [j]	

Fonte: APiCS

Analisando o conteúdo da tabela 1, verifica-se que o crioulo apresenta 19 fonemas consonânticos, a maior parte de origem portuguesa, aos quais poderiam ser adicionados aqueles que ocorrem em palavras emprestadas do inglês (oclusivas apicoalveolares) e do tâmil (consoantes retroflexas) (Smith, 2013). Segundo Clements (2012), todos os crioulos indo-portugueses retiveram 15 dos 26 fonemas do português dos séculos XV e XVI: as oclusivas /p, b, t, d, g, m, n/, as fricativas /f, s/, as líquidas /l, ɾ/, as africadas /tʃ, dʒ/ e a glide /j/. Apesar deste número considerável de semelhanças, o crioulo apresenta algumas particularidades de articulação consonantal que não são encontradas no português. É relevante salientar, sobretudo, o facto de que a fricativa labiodental portuguesa /v/ [v] é substituída por uma aproximante labiodental /ʋ/, a qual representa um traço consonântico do inventário fonológico próprio do Sul da Ásia (e.g. [ovidu] – [oʋi:du]) (Smith, 2013). Outro fonema a sublinhar é a nasal velar /ŋ/, que é marginal no crioulo de Sri Lanka, ou seja, é um fonema fonologicamente diferenciado da maioria dos segmentos que fazem parte do inventário deste crioulo, uma vez que se trata de uma consoante irregular que apenas surge num morfema quantificacional [uŋ] (um) e em formas relacionadas ao mesmo, como [uŋa] (uma) e [aluŋ] (algum).

Tabela 2 - Sistema vocálico do crioulo de Sri Lanka

	front	central	back
close	i ii		u uu
close-mid	e ee		o oo
open-mid	ɛ ɛɛ	a	ɔ ɔɔ
open		aa	

Fonte: ApiCS

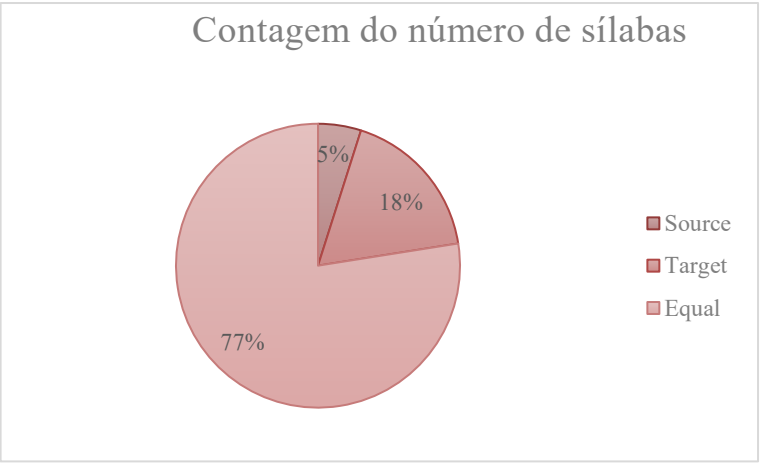
Em relação aos fonemas vocálicos, apresentados na tabela 2, constata-se que o crioulo de Sri Lanka tem um sistema vocálico próximo do português, uma vez que reteve 7 das suas vogais: /i, e, ɛ, a, u, o, ɔ/. Contudo, as vogais fechada alta central /ɨ/ e semiaberta média-baixa central /ɐ/ não fazem parte do seu inventário fonológico (e.g. [ɐˈzɐjtɨ] – [aze:ti]; [bɐˈʁigɐ] – [baɾi:ja]). Normalmente, as palavras que terminam com a vogal /ɨ/, no português, adotam a vogal /i/ no crioulo (e.g. [ˈveɾdɨ] – [ʋe:ɾdi]). É de ressaltar, de igual modo, que se perdeu a distinção entre vogais nasalizadas e não nasalizadas (e.g. [gɾɐ̃dɨ] – [gɾa:ndi]), o que significa que não existe nasalização no crioulo. Embora as vogais do crioulo derivem do inventário fonológico do português, as suas características parecem assemelhar-se às do tâmil, uma vez que tanto no tâmil como no crioulo as vogais distinguem-se pelo alongamento, ou seja, se são curtas ou longas (Smith, 1977). Isto significa que o crioulo desenvolveu o alongamento vocálico como método de distinção entre vogais no seu inventário.

Pode-se considerar, então, que o crioulo perde a nasalização, mas emprega um contraste de alongamento vocálico por substituição, tal como se observa na distribuição das vogais patentes na tabela 2. Além disso, tal como no cingalês e no tâmil, sequências internas de duas vogais não são possíveis no crioulo (Smith, 2013).

Em segundo lugar, nesta secção pretende-se ainda abordar algumas das propriedades suprassegmentais do crioulo com o apoio visual de gráficos, para se atingir uma análise mais clara dos resultados. A sílaba é um outro ponto importante a elaborar, considerando as regularidades e padrões silábicos próprios do crioulo. Segundo Clements (2012), as palavras portuguesas com coda em /ɾ/, sobretudo verbos e alguns substantivos, terminam no crioulo numa vogal para se criar a estrutura CV, em vez de se manter a estrutura CV/ɾ/. O que se verifica é que o final -r dos verbos no infinitivo foi perdido no crioulo (e.g. [toma:] – [tuˈmaɾ]; [konta:] – [kõtaɾ]). Ocorre este fenómeno também em alguns substantivos que, no português, terminam em -r (e.g. [luma:ɾa] – [luaɾ]; [ma:ɾa] – [maɾ]). É de salientar que a preferência pela estrutura CV é uma tendência muito comum entre as línguas crioulas indo-portuguesas, assim como dos crioulos em geral. No entanto, é permitida a estrutura CVC quando /l/ está em coda (e.g. mal – [ma:l]; sal – [sa:l]). O mesmo acontece com as consoantes aproximante labiodental /ʋ/ e aproximante palatal /j/ (e.g. ovo – [o:ʋ]; fogo – [fo:ʋ]; sujo – [su:j]; velho – [ʋɛ:j]). Pode-se inferir, portanto, que a estrutura silábica partilhada mais frequentemente entre as línguas crioulas é a estrutura CV. Nas palavras de Klein, existem vários estudos que defendem que a estrutura CV é a estrutura dominante nos crioulos: "Surveys of the structure of creole languages

have maintained that CV syllables, that is, open syllables consisting of a vowel preceded by a consonant, are dominant in the prosodic surface structure of these languages" (2013: 225). Porém, ver-se-á que as estruturas silábicas dos crioulos são muito mais variadas do que habitualmente se assume, assentando-se esta ideia com base nas estruturas silábicas que foram identificadas no *corpus* analisado.

Gráfico 1 - Contagem de palavras com maior número de sílabas entre o crioulo (Source) e o português (Target)

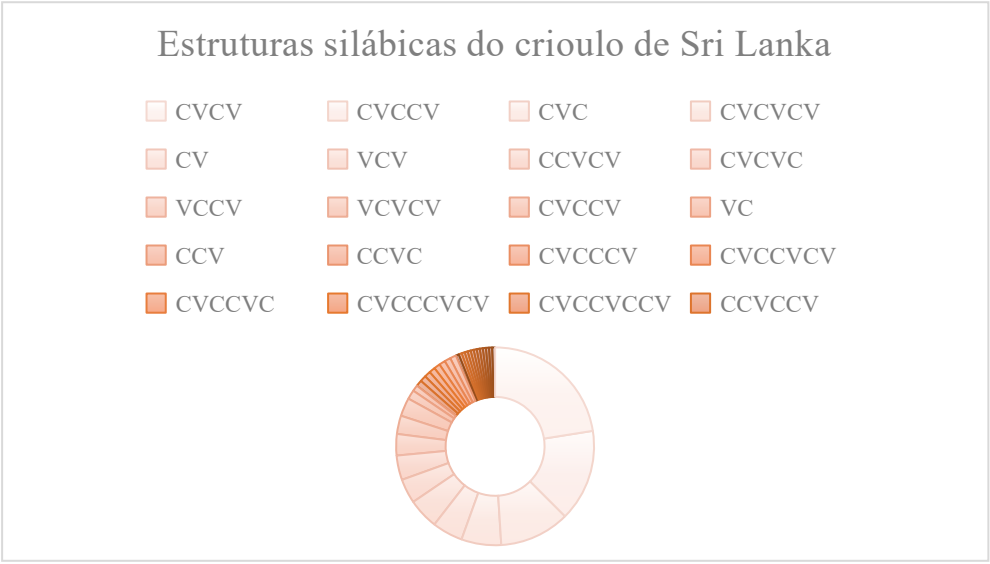


Fonte: Elaboração própria

O primeiro gráfico (gráfico 1) relaciona-se com a contagem do número de sílabas entre o crioulo (Source) e o português (Target), baseada nos dados da lista Swadesh. Através do gráfico, observa-se que o número de sílabas é, na maior parte das vezes, equivalente nas duas línguas (Equal), com a percentagem mais elevada de 77%. Em

relação aos restantes 23%, é de realçar o facto de que as palavras na língua crioula apresentam uma menor quantidade de sílabas do que no português. Enquanto 18% das palavras do português são compostas por um maior número de sílabas, no crioulo apenas 5% das palavras evidenciam uma quantidade silábica superior. Pode-se dizer, então, que existe uma variação mínima na complexidade silábica entre o português e o crioulo de Sri Lanka com base na lista Swadesh analisada. Contudo, se se pressupuser que as palavras no crioulo deveriam retratar um aumento silábico, confirma-se, a partir do gráfico, precisamente o contrário: nota-se uma diminuição no número de sílabas no crioulo, em oposição àquilo que normalmente se presume antecidapamente, ou seja, de que as palavras no português teriam um menor número de sílabas. Não é de todo incongruente afirmar que o crioulo revela, até certo ponto, um nível superior de complexidade, uma vez que consegue veicular uma grande diversidade de significados através de reduções silábicas em comparação com o português. Com recurso a menos sílabas, o crioulo é capaz de transmitir os mesmos significados que o português, tornando-o complexo nesta perspetiva.

Gráfico 2 - Estruturas silábicas possíveis no crioulo de Sri Lanka

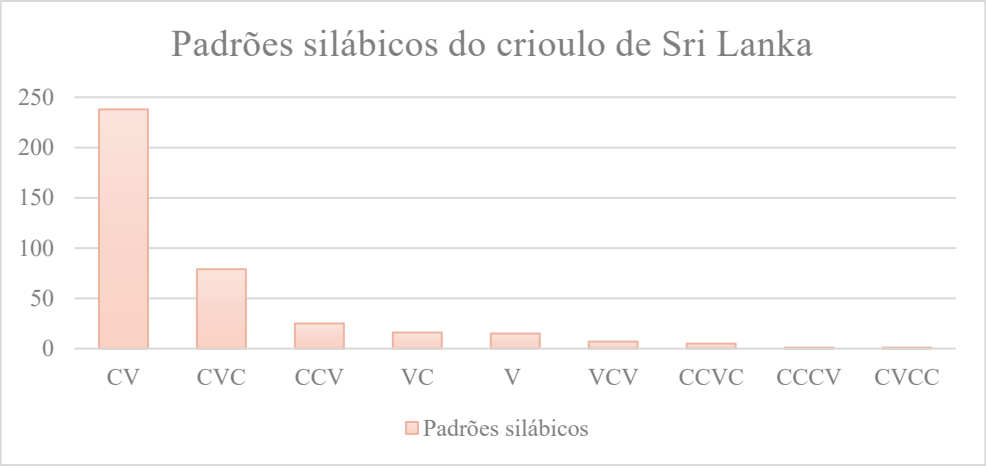


Fonte: Elaboração própria

O segundo gráfico (gráfico 2) põe em destaque as estruturas de tipo silábico possíveis no crioulo. Ao todo, foram detetadas 35 estruturas no *corpus* selecionado. Porém, no gráfico, só estão representadas algumas das estruturas principais. A estrutura com a frequência de manifestação mais elevada é a estrutura CVCV, a qual é captada em 45 palavras das 208 alistadas no *corpus* (e.g. [mura]). A seguir, as estruturas CVCCV (e.g. [sufra:]) e CVC (e.g. [bo:m]) são as que se destacam, sendo que foram detetadas em 30 e 23 palavras respetivamente. Muitas outras estruturas podem ser encontradas no *corpus* deste estudo, como se pode conferir no gráfico acima. Apesar

disso, é de frisar que muitas dessas estruturas são improváveis e surgem uma única vez na lista Swadesh investigada. A informação prevalecente prende-se com as múltiplas estruturas e possibilidades de sequências silábicas que o crioulo permite.

Gráfico 3 – Padrões silábicos do crioulo de Sri Lanka



Fonte: Elaboração própria

O último gráfico (gráfico 3), ainda relativo à sílaba, mostra os padrões silábicos possíveis no crioulo. Identificaram-se nove padrões retirados das palavras registadas no *corpus*. O padrão mais comum e recorrente no crioulo, como seria expectável, é o padrão CV (e.g. [**ki**.ma:] – consoante e vogal), com 238 ocorrências anotadas, correspondendo a 62%, seguido do padrão CVC (e.g. [**kon**.ta:] –

consoante, vogal, consoante) com 79 ocorrências, correspondendo a 21%, e, ainda, em terceiro lugar, o padrão CCV (e.g. [**bɾi**:.ja] – consoante, consoante, vogal) com 26 ocorrências observadas, portanto, com um número muito mais reduzido em comparação aos primeiro e segundo lugares, atingindo a percentagem de 7%. Os restantes padrões (VC, V, VCV, CCVC, CCCV e CVCC) não são tão frequentes, mas são realizáveis. Tanto o padrão CCCV (e.g. [**fɾvi**:.ta]) como o padrão CVCC (e.g. [**majs.**ka:ɾ.da]) surgem apenas uma vez no *corpus*, podendo ser considerados estruturas muito raras, pouco consistentes e consolidadas nos padrões silábicos do crioulo de Sri Lanka.

Em terceiro e último lugar, um outro tópico a abordar nesta secção é a particularização da acentuação no crioulo. Uma das diferenças mais marcantes entre o crioulo e o português é a diferença na tonicidade e no alongamento ou não das vogais. Em ambas as línguas há um acento canônico (isto é, mais comum), dependendo da posição da sílaba acentuada (Smith, 1977). No português, o acento não é completamente previsível, mas quando se identifica onde a palavra é acentuada, o comprimento da vogal passa a ser previsível: as vogais tónicas são ligeiramente mais longas do que as vogais átonas no português (Smith, 1977). Já no crioulo, a tonicidade e a duração da vogal estão interligadas e são muito mais previsíveis do que no português. As palavras no crioulo contêm frequentemente uma vogal foneticamente longa lexicalmente marcada por um diacrítico ":" (este fator de marcação lexical observa-se em muitas das palavras da lista Swadesh). São as vogais foneticamente longas que são as acentuadas (e.g. [tɛ:ɾa]; [pe:si]; [tɾi:pa]).

Conforme Smith (1977), as regras de acentuação do crioulo podem ser estabelecidas da seguinte forma: as vogais curtas ou longas podem sofrer acentuação, mas quando há vogais longas, são as que carregam sempre o acento; uma palavra pode conter apenas uma vogal foneticamente longa e numerosas vogais curtas átonas; as vogais curtas podem ser enfatizadas apenas quando se encontram em sílabas iniciais (e.g. [moɾa]; [kuza]). Não se trata de um fenómeno meramente superficial, uma vez que é e deve ser representado lexicalmente em todas as palavras onde ocorre uma vogal longa. Esta questão da possibilidade de existência ou não de vogais longas poderá estar correlacionada com a origem das palavras. Ora, a hipótese que se coloca é a de que o português é percecionado como uma língua que admite o alongamento de vogais, enquanto o inglês e o holandês, ou seja, os adstratos, são vistos como línguas mais favoráveis ao uso de vogais curtas em posição inicial. Com base no *corpus*, depreende-se que as palavras de origem portuguesa são quase sempre acompanhadas de uma vogal acentuada longa, marcada lexicalmente, à exceção de alguns determinantes, pronomes e verbos terminados em -er dissilábicos (e.g. eles – [etus]; eles – [eli]; beber – [beʋa]).

A partir dos exemplos fornecidos, percebe-se que o crioulo conservou muitos dos traços do português, mas também é legítimo identificar e reconhecer algumas das influências que os povos seguintes que ocuparam o território tiveram no vocabulário, nos sons e na acentuação da língua crioula em estudo. Para concluir este subtópico final, torna-se importante terminá-lo com as próprias palavras de Smith (1977, p. 63) que resumem este caso relativo ao acento: "(…) All surface long vowels are stressed. It is not true,

however, that all stressed vowels are long, and in initial syllables both stressed long and stressed short vowels are found."

Considerações finais

Conclui-se, no que respeita aos fonemas, que o inventário fonológico do crioulo de Sri Lanka contém, em grande parte, os fonemas tanto consonânticos como vocálicos do português, à exceção de alguns fonemas que são próprios da fonologia do crioulo e que têm origem na Ásia ou nas línguas de substrato. Com referência à sílaba, o número de sílabas entre as duas línguas é pouco divergente, apesar de se observar uma diminuição na constituição silábica do crioulo em comparação com o português, isto é, o número de sílabas em algumas palavras do crioulo costuma reduzir, enquanto no português se mantém um maior número de sílabas. Em relação às estruturas silábicas do crioulo, as estruturas CVCV, CVCCV e CVC são as predominantes e destacam-se pelas suas elevadas ocorrências no *corpus*, principalmente a estrutura CVCV. Identificou-se, também, a diversidade dos padrões silábicos possíveis no crioulo, como por exemplo, os padrões CV, CVC e CCV, sendo o padrão CV o mais constante nas frequências observadas. Assinalaram-se outros padrões concebíveis mas que surgem raramente, como os padrões CCCV e CVCC, identificados uma única vez no *corpus*. Finalmente, analisaram-se as regras do acento no português e no crioulo. No português, o acento não é tão previsivelmente identificado. Já no crioulo existe, frequentemente, uma vogal foneticamente longa e lexicalmente marcada nas palavras, a qual é a acentuada.

Desdobramentos

Embora os resultados atingidos sejam significativos para o estudo e aprofundamento teórico sobre os crioulos, seria também proveitoso recuperar estes dados e compará-los com dados de *corpora* de outros crioulos de base lexical portuguesa. Desta forma, detetar-se-ia se os fonemas integrados nos inventários de outros crioulos são próximos ou muito distintos dos que constam na fonologia do crioulo de Sri Lanka, se os padrões silábicos seguem as mesmas inclinações e, também, se o acento pode desempenhar um papel determinante ou não nas palavras. Adicionalmente, seria pertinente investigar sobre diferentes tópicos relacionados com o crioulo em questão, e levar em consideração outros fatores que podem tornar o estudo sobre este tema mais aprimorado, como por exemplo, delimitar em que posições certos fonemas ocorrem com maior ou menor frequência ou explorar o número de vezes que um determinado fonema consonântico ou vocálico ocorre no *corpus*, completando-se a investigação com análises comparativas sobre os dados reunidos.

Referências

Arends, J. (2001). Social stratification and network relations in the formation of Sranan. In N. Smith & T. Veenstra (Eds.), *Creolization and Contact* (pp. 291–307). Amsterdam: John Benjamins.

Bakker, P., Daval-Markussen, A., Parkvall, M., & Plag, I. (2011). Creoles are typologically distinct from non-creoles. *Journal of Pidgin and Creole languages, 26*(1), 5–42. https://doi.org/10.1075/jpcl.26.1.02bak

Bickerton, D. (1984). The language bioprogram hypothesis. *Behavioral and brain sciences, 7*(2), 173–221. https://doi.org/10.1017/S0140525X00044149

Clements, J. C. (2012). Notes on the phonology and lexicon of some Indo-Portuguese creoles. In H. C. Cardoso, A. N. Baxter, & M. Pinharanda Nunes (Eds.), *Ibero-Asian Creoles: Comparative Perspectives* (pp. 15–46). Amsterdam: John Benjamins.

Jackson, K. D. (1990). *Sing without shame: Oral traditions in indo-portuguese creole verse* (Vol. 5). Amsterdam: John Benjamins.

Jayasuriya, S. de S. (2000). The Portuguese Cultural Imprint on Sri Lanka. *Lusotopie, 7*(1), 253–259. https://www.persee.fr/doc/luso_1257-0273_2000_num_7_1_1374

Klein, T. B. (2013). Typology of creole phonology: Phoneme inventories and syllable templates. In *Creole languages and linguistic typology* (pp. 207-244). John Benjamins Publishing Company.

Lefebvre, C. (1998). *Creole genesis and the acquisition of grammar: The case of Haitian Creole* (Cambridge Studies in Linguistics, 88). Cambridge: Cambridge University Press.

McWhorter, J. H. (2001). The world's simplest grammars are creole grammars. *Linguistic Typology, 5*(2–3), 125–166. http://dx.doi.org/10.1515/lity.2001.001

Mufwene, S. S. (2010). SLA and the emergence of creoles. *Studies in Second Language Acquisition, 32*(3), 359–400. https://doi.org/10.1017/S027226311000001X

Muysken, P. (1988). Are creoles a special type of language? In F. J. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey* (Vol. 2, pp. 285–301). Cambridge: Cambridge University Press.

Schleicher, A. (1863). *The Darwinian Theory and the Science of Language.* Weimar: Hermann Böhlau.

Schuchardt, H. (1917). Sprachverwandtschaft. *Sitzungsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin,* 37, 518–529.

Seuren, P., & Wekker, H. (1986). Semantic transparency as a factor in creole genesis. In Muysken, P., & Smith, N. (Eds.), *Substrata versus universals in creole genesis* (pp. 57–70). Amsterdam: John Benjamins.

Silva, C. R. S. (2024). *Consonant stability of Portuguese-based creoles* (Tese de doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Silva, C., & Trigo, L. (2022). Exploring consonant frequency in Sri Lanka Portuguese. In *Proceedings of the Workshop on Deep Learning Approaches for Low-Resource NLP* (DhandNLP) @PROPOR (pp. 26–31). Springer.

Smith, I. R. (1977). *Sri lanka creole portuguese phonology* (Ph.D. thesis). Cornell University, Ithaca, NY.

Smith, I. R. (2013). Sri Lanka Portuguese structure dataset. In Michaelis, S. M., Maurer, P., Haspelmath, M., & Huber, M. (Eds.), *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online.* Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. http://apics-online.info/contributions/41

Swadesh, M. (1955). Towards greater accuracy in lexicostatistic dating. *International Journal of American Linguistics, 21*(2). 121–137. https://doi.org/10.1086/464321

Thomason, S. G., & Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization, and genetic linguistics.* Berkeley, CA: University of California Press.

Velupillai, V. (2015). *Pidgins, Creoles and Mixed Languages.* Amsterdam: John Benjamins.

Apêndice:

Lista Swadesh